373
3-80
1911 949 10

1949
1953
91

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ

обозначенного здесь срока

371.3
[illegible]

373
3-80

С. А. Золотаревъ.

10649

Проверено
1965 г.

О преподаваніи родного языка и литературы.

Съ приложеніемъ примѣрнаго плана для совмѣстнаго преподаванія исторіи и литературы.

Инв.

БИБЛИОТЕКА
Об. Дома Учителя

Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.
МОСКВА.—1909.

Книгоиздательство Т-ва И. Д. Сытина.

КОГАНЪ, П. С. Очерки по исторіи новѣйшей русской литературы. Томъ I. Выпускъ I. 256 стр. Ц 1 р.

Гл. Упр. военно-учебныхъ заведеній **допущено** для фундаментальныхъ библіотекъ военныхъ и юнкерскихъ училищъ.

СОДЕРЖАНІЕ: I. Николаевская эпоха.—Правительство, общество, университеты, Грановскій.—Западныя вліянія.—Нѣмецкая философія: Кантъ, Фихте, Шеллингъ и Гегель.—Французскія соціальныя ученія: Сенъ-Симонъ, Фурье, Жоржъ-Сандъ.—Жизнь и личность Бѣлинскаго.—II. Три главныя направленія въ русской литературѣ 40-хъ годовъ.—Офиціальная народность и главные представители и органы этого направленія. Булгаринъ. —Славянофильство, главныя идеи и представители его.—Кирѣевскіе, Аксаковы и Хомяковъ. — Западничество. — Чаадаевъ и его „Философическія письма“.—Литературная дѣятельность Бѣлинскаго въ первый и во второй періодъ.—III. Герценъ и начало народничества.—„Былое и думы“.—Императоръ Николай I и Герценъ.—Первый періодъ дѣятельности Герцена: „По поводу одной драмы“, „Сорока-воровка“, „Докторъ Круповъ“, „Кто виноватъ“.—Статьи о „Дилетантизмѣ въ наукѣ“.—Эпоха „великихъ реформъ“ и отношеніе Герцена къ ней.—Второй періодъ дѣятельности Герцена: „Колоколъ“, „Съ того берега“, „Русскій народъ и соціализмъ“, „Письма къ старому товарищу“. — Заключеніе.

Томъ I. Выпускъ II. (готовится къ печати): Григоровичъ.—Тургеневъ.—Островскій.—Гончаровъ.—Достоевскій.—Л. Н. Толстой.—Некрасовъ.

НЕЛИДОВЪ, Ѳ. Ѳ. Очерки по исторіи новѣйшей русской литературы. Часть I. XXII+308 стр. Ц. 1 руб.

Гл. Упр. военно-учебныхъ заведеній **рекомендованы** въ фундаментальныя библіотеки военно-учебныхъ заведеній.

СОДЕРЖАНІЕ: Вмѣсто предисловія.—Предварительныя замѣчанія.—Введеніе.—I. Успѣхи нашей общественности и литературы при Екатеринѣ II и Александрѣ I.—II. Вліяніе правительственной системы въ царствованіе Николая I на общественную жизнь и литературу.—III. Нѣмецкая идеалистическая философія и ея вліяніе на русское общество 30-хъ и 40-хъ годовъ.—IV. Вліяніе западно-европейской поэзіи и утопическаго соціализма.—V. Образованіе кружковъ въ 20-хъ и 30-хъ годахъ XIX в.—VI. П. Я. Чаадаевъ.—VII. Жизнь русской интеллигенціи въ эпоху германо-поклоненія.—VIII. Славянофильство и западничество.—IX. Разногласія, споры и разрывы въ московскихъ кружкахъ 40-хъ годовъ.—X. Общественное движеніе 40-хъ годовъ.—XI. В. Г. Бѣлинскій.—XII. Д. В. Григоровичъ.—Важнѣйшія пособія.

10649
649
33
IV
96
1987
Инв. 20949/44

С. А. Золотаревъ.

О преподаваніи родного языка и литературы.

Съ приложеніемъ примѣрнаго плана для совмѣстнаго преподаванія исторіи и литературы.

СПЕЦФОНД

Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая ул., соб. домъ.
МОСКВА.—1909.

372
893

Предварительныя замѣчанія.

«Въ чемъ мое право учить и воспитывать?» — вотъ вопросъ, который долженъ быть рѣшенъ каждымъ педагогомъ раньше всѣхъ другихъ педагогическихъ, дидактическихъ и методическихъ вопросовъ.

Въ самомъ дѣлѣ, систематически изо дня въ день я въ качествѣ учителя каждымъ словомъ и жестомъ оставляю на мягкомъ, воспріимчивомъ молодомъ организмѣ безконечное множество разнообразныхъ слѣдовъ. Силою своего зрѣлаго ума, своей воли, своего нравственнаго или офиціальнаго авторитета я оказываю давленіе на неокрѣпшую личность ребенка. По какому праву?

Было время, когда школа не задавалась этимъ вопросомъ, когда она забывала о личности учащихся, зная только свою цѣль поддержать въ людяхъ память о чтимыхъ ею знаніяхъ. Это была школа, имѣвшая въ себѣ свою цѣль—школа схоластическая.

Нельзя сказать, чтобы и теперь въ той или иной формѣ не оживали иногда схоластическіе принципы обученія и воспитанія, но при общей продолжительности современнаго школьнаго курса, при возможности сильныхъ внѣшкольныхъ вліяній, схоластическое пренебреженіе къ поставленному нами въ самомъ началѣ вопросу вызываетъ въ средѣ учащихся такой протестъ противъ неоправданнаго ихъ разумомъ воспитательнаго воздѣйствія на нихъ, что самые нечувствительные схоластики испытываютъ неловкость.

Какъ бы въ противовѣсъ схоластической постановкѣ воспитанія и обученія за послѣднее время раздаются, въ частности у насъ, въ Россіи, голоса въ защиту «свободнаго воспитанія».

Крайніе представители этой «свободной школы» вообще отрицаютъ право учить и воспитывать. Но вмѣстѣ съ тѣмъ они по-своему учатъ и воспитываютъ. Они признаютъ необходимость и людей, и зданій, и предметовъ, спеціально приготовленныхъ и приспособленныхъ для свободнаго, но все же воспитанія и обученія.

Очевидно, здѣсь только невниманіе не позволяетъ замѣтить такимъ сторонникамъ «свободнаго воспитанія», что, отвергнувъ право воспитывать, они воспитываютъ, не обсуждая вопроса о собственномъ пользованіи этимъ правомъ.

Вѣдь отсутствіе насилія, принужденія, неупоминаніе объ обязанности учиться, устраненіе вопроса объ экономически необходимомъ трудѣ и замѣна его этически-пріятнымъ трудомъ есть тоже воспитаніе въ извѣстномъ духѣ, и педагогъ искренній, вдумчивый долженъ же подумать, имѣетъ ли онъ право *такъ* воспитывать дѣтей.

Изъ недостатковъ схоластической школы, изъ внутреннихъ противорѣчій, такъ называемой, «свободной школы» можно вывести только одно заключеніе: право воспитанія нельзя основывать ни на безличныхъ научныхъ, церковныхъ и т. п. интересахъ, какъ было въ школѣ схоластической, ни на личныхъ запросахъ учащихся и учащихъ, какъ этого желаетъ «школа свободная».

Право обученія и воспитанія должно быть утверждено на основѣ общественныхъ принциповъ. Все, чему учатъ въ школѣ, всѣ, кто тамъ учитъ и

учится, есть созданіе предыдущихъ коллективныхъ усилій общества и основа его будущаго.

Теперь нѣтъ Робинзоновъ, да и Робинзонъ не могъ обойтись безъ обломковъ реализованнаго человѣческаго труда. Входя въ жизнь и не устраняясь изъ нея добровольно при первыхъ же проблескахъ сознательности, мы признаемъ долговыя обязательства передъ прошлымъ и будущимъ и во имя этихъ обязательствъ, въ мѣру ихъ пониманія, мы имѣемъ право всюду и во всѣ стороны распространять свое воздѣйствіе, способствуя увеличенію свѣта, тепла и простора для жизни. Это воздѣйствіе, планомѣрно и цѣлесообразно направленное на подрастающее поколѣніе, и есть воспитаніе.

Дѣйствительно свободная школа должна быть такой школой, гдѣ свобода преподавателя и свобода дѣтей направлены къ созиданію и упроченію такихъ общественныхъ формъ, при которыхъ личная свобода получала бы все болѣе и болѣе возможности для ея проявленія. Какъ индивидуумъ, педагогъ, конечно, не имѣлъ бы права мѣшать и дѣтямъ проявлять ихъ индивидуальность, въ чемъ имъ вздумается, но какъ соціально воспитанный человѣкъ, онъ имѣетъ право и обязанъ направлять ихъ.

Утверждая право воспитанія на общественности, мы тѣмъ самымъ поднимаемъ воспитателя, но не забывая, что цѣлью общественнаго совершенства все-таки остается благо нормальной личности, мы приходимъ къ выводу о великой важности общественно-педагогической постановки школьнаго дѣла.

Вопросъ о томъ, *какъ* учить, является при этомъ не менѣе важнымъ, чѣмъ вопросъ о томъ, *чему* учить, такъ какъ то, чему школа научитъ, частью будетъ забыто, частью заслонено новыми познаніями, а способы, какими пользовалась школа при обученіи, оста-

нутся и послѣ выхода изъ школы орудіемъ дальнѣйшаго самообразованія.

Не считая предыдущія разсужденія лишними при изложеніи какихъ бы то ни было методическихъ свѣдѣній, мы думаемъ, что они въ особенности умѣстны, когда идетъ рѣчь о преподаваніи родного языка и литературы. Вѣдь именно языкъ является цѣннѣйшимъ продуктомъ коллективнаго творчества и могучимъ средствомъ культурнаго объединенія. Именно въ литературѣ неизгладимыми чертами вписаны опыты человѣчества, не однажды повторенные и всегда одинаково краснорѣчиво убѣждавшіе въ неизбѣжномъ крушеніи антиобщественнаго индивидуализма.

Мѣсто родного языка въ школѣ.

Въ школахъ бюрократической Россіи главное мѣсто отводилось русскому языку, какъ языку государственному.

Въ будущей демократической школѣ главное мѣсто должно быть предоставлено родному языку учащихся.

Свобода родного слова въ школахъ — это одно изъ важнѣйшихъ и, можетъ-быть, самое важное примѣненіе той свободы слова, которая такъ цѣнна со всевозможныхъ точекъ зрѣнія. Вотъ почему въ вопросѣ о постановкѣ русскаго языка въ школѣ мы рѣзко отдѣляемъ школы съ великорусскимъ составомъ учащихся отъ школъ инородческихъ. Узурпировавъ у мѣстныхъ языковъ нѣкоторыя права, принадлежащія языку родному, русскій языкъ остался однако и въ великорусской школѣ тоже языкомъ коснымъ, чуть что не канцелярскимъ, языкомъ и роднымъ, и въ то же время не близкимъ. За возвращеніе родному языку (русскому и другимъ) надлежащаго мѣста въ школѣ предстоитъ россійскому учительству борьба тѣмъ болѣе упорная,

что здѣсь придется бороться не только съ внѣшними препятствіями, но и съ собственными привычками.

Устанавливая въ дальнѣйшемъ нѣкоторыя общія положенія, относящіяся къ данному вопросу, мы прежде всего остановимся на школахъ, гдѣ русскій языкъ является роднымъ для учащихся.

Сказать, что родной языкъ долженъ быть главнымъ предметомъ преподаванія въ общеобразовательной школѣ—этого будетъ слишкомъ мало, чтобы выразить все значеніе родного языка въ школьномъ обученіи. Признать родной языкъ только предметомъ преподаванія (хотя бы и главнымъ), это значитъ прежде всего—оторвать родное слово отъ его живого корня—родной жизни, родной мысли, принять его какъ совокупность какихъ-то внѣшнихъ постороннихъ явленій, свести его роль къ пресловутому формальному развитію, которымъ такъ печально прославилась наша средняя школа. Родное слово не только *предметъ* изученія, но и важнѣшее *средство* обученія; родное слово служитъ глубочайшимъ источникомъ и сильнѣйшимъ двигателемъ духовнаго развитія дѣтей, и ростъ развитія дѣтей въ то же время влечетъ съ собой лучшее и полнѣйшее усвоеніе родного языка.

По словамъ К. Д. Ушинскаго, «дитя входитъ въ духовную жизнь окружающихъ людей единственно черезъ посредство отечественнаго языка, и, наоборотъ, міръ, окружающій дитя, отражается въ немъ своею духовною стороною только черезъ посредство той же среды — отечественнаго языка».

Исходя изъ этого, необходимо признать, что при изложеніи всѣхъ вообще предметовъ школьнаго курса слѣдуетъ считаться, между прочимъ, съ интересами родного языка, чего почти не замѣчалось въ нашихъ школахъ, гдѣ на первыхъ страницахъ учебниковъ элементарныя свѣдѣнія по географіи, естествовѣдѣнію

и т. д. излагаются совсѣмъ не элементарнымъ языкомъ. Родное слово нельзя замыкать, какъ это бывало иногда, въ тѣсные предѣлы уроковъ русскаго языка, потому что этимъ, естественно, самое изученіе языка сводилось къ формальной грамматической сторонѣ, и даже явилась возможность говорить о русскомъ чтеніи и русской грамматикѣ, какъ объ отдѣльныхъ предметахъ.

Эта схоластика, проникшая даже въ начальную школу, пустила такіе глубокіе корни, что повсюду стали раздаваться жалобы: грамматика душитъ въ начальной школѣ объяснительное чтеніе, разсказы и другія развивающія умъ упражненія, школа даетъ лишь механическіе навыки и не выпускаетъ развитыхъ людей и т. п. (Въ этомъ направленіи много данныхъ было собрано, напр., на Курской выставкѣ 1902 г.).

Итакъ, первое, о чемъ слѣдуетъ позаботиться, это— чтобы интересовъ родного слова, какъ орудія родной мысли, не нарушало преподаваніе грамматики, которая на первоначальной ступени обученія даже не должна выдѣляться въ особый предметъ. Но съ сокращеніемъ времени, отводимаго на грамматику, дѣти немного выиграютъ, если сбереженное время уйдетъ на усвоеніе въ большомъ количествѣ того матеріала, какой предлагается нашими книгами для класснаго чтенія. Языкъ, дозволенный цензурой, допущенный учебными комитетами, находилъ здѣсь свое достойное употребленіе. Эти книжки знакомили дѣтей съ Россіей только офиціальной, возбуждали чувства патріотизма официальнаго.

Новыя книги, соотвѣтствующія новой щколѣ, только-только начинаютъ появляться, а пока учителю слѣдуетъ съ крайней осторожностью относиться къ учебному матеріалу — и это второе общее замѣчаніе, касающееся, такъ сказать, оздоровленія основъ, на которыхъ зиждется постановка родного языка въ школѣ.

Третье относящееся сюда замѣчаніе касается собственно живого слова учителя въ преподаваніи родного языка. Одно изъ золъ нашей школы состоитъ въ томъ, что ребенка, привыкшаго къ свободнымъ движеніямъ, усаживаютъ на нѣсколько часовъ за неудобныя скамейки и въ полутемной иногда комнатѣ заставляютъ гнуть спину и напрягать зрѣніе надъ скверно изданной книгой. У насъ въ школѣ слишкомъ много читаютъ и мало говорятъ — и это особенно большое горе для родного слова. Здѣсь не только простая педагогическая ошибка. Нѣтъ, офиціальная школа, не довѣряя учителю, слова котораго плохо поддаются контролю, даже и сознательно стремилась свести все преподаваніе къ книжкамъ. Книжная мертвенность школы была символическимъ отраженіемъ жизни. Но живое, свободное слово должно же, наконецъ, проникнуть въ школьныя стѣны, и пусть сама жизнь пахнетъ на дѣтей въ живой рѣчи ихъ учителя.

Учебный курсъ долженъ быть интересенъ жизненностью его основы, но онъ въ то же время долженъ быть логически строенъ и психологически вѣренъ. Онъ долженъ, такъ сказать, состоять изъ одного куска и въ сознаніи учителя жить полной, цѣльной жизнью. На каждой ступени обученія могутъ выдвигаться болѣе ярко тѣ или другія стороны предмета, сообразно съ возрастомъ учащихся должны нѣсколько измѣняться методы обученія, но учитель долженъ такъ проработать, продумать свой планъ, чтобы первая часть курса систематизировала до-школьныя свѣдѣнія дѣтей по данному вопросу и служила фундаментомъ, пропедевтической подготовкой для всѣхъ послѣдующихъ частей, а каждая слѣдующая ступень была болѣе широкимъ концентромъ по отношенію къ предыдущей и ближайшимъ преддверіемъ къ дальнѣйшей. Съ этой точки зрѣнія мы возражали бы противъ спеціализаціи

преподавателей на старшихъ или на младшихъ классахъ.

Намъ представляется, что занятія роднымъ языкомъ должны быть расположены по пяти ступенямъ обученія слѣдующимъ образомъ.

Сначала выдвигается на первый планъ исключительно *практическое усвоеніе языка:* пополненіе лексическаго запаса у учащихся, практическіе навыки въ примѣненіи, согласованіи, соединеніи словъ, въ передачѣ своими словами чужого разсказа, письменнаго или устнаго, знакомство съ литературными произведеніями и т. д.

На второй ступени *слово* родного языка становится предметомъ ближайшаго разсмотрѣнія и теоретическаго изученія со стороны его состава, его измѣненій и т. д.

На третьей ступени предметомъ изученія является цѣлое *предложеніе.*

Далѣе разсматривается уже *сочиненіе.*

Наконецъ изучается *литература.*

Признавая необходимымъ, по крайней мѣрѣ, очень желательнымъ, пятилѣтній курсъ въ общей для всѣхъ школѣ, мы думаемъ, что и менѣе и болѣе продолжительный срокъ обученія слѣдуетъ такъ использовать, чтобы въ немъ нашлось соотвѣтствующее мѣсто и для свѣдѣній, которыя соотвѣтствуютъ каждой ступени обученія.

Русскій языкъ въ инородческой школѣ.

Здѣсь умѣстно сказать нѣсколько словъ о преподаваніи въ школѣ съ дѣтьми не русскаго происхожденія.

Школьное преподаваніе должно вестись на родномъ языкѣ учащихся—на этомъ настаиваетъ здравая педагогическая мысль, этого требуетъ принципъ демокра-

тизаціи школы; и совершенно въ разрѣзъ этимъ современнымъ понятіямъ идетъ дѣйствительная школьная практика, руководимая принципомъ всеобщаго обезличенія.

Въ результатѣ такой школьной политики русскій языкъ до сихъ поръ служилъ въ окраинной школѣ естественнымъ тормазомъ умственнаго развитія дѣтей, замедляя начало производительной школьной работы на весь тотъ періодъ, пока учащіеся привыкаютъ маломальски понимать русскій учебникъ. Такая постановка дѣла, само собой, исключаетъ всякую мысль о воспитательномъ значеніи преподаванія, объ укрѣпленіи чистой и искренней любви къ знанію. Русскому человѣку, когда онъ впервые попадаетъ въ инородческую школу и видитъ апатичное выраженіе на дѣтскихъ лицахъ, нельзя отдѣлаться отъ жгучаго сознанія, что изъ того языка, который мы называемъ роднымъ и чтимъ, какъ наслѣдіе отцовъ, сдѣлано какое-то орудіе умственной пытки. Со всѣхъ сторонъ повторяютъ только одно: «Ученики-инородцы не умѣютъ говорить по-русски» и думаютъ помочь дѣлу предписаніемъ не употреблять въ школѣ родного языка учащихся. Но при этомъ забываютъ одно, что языкъ есть выраженіе мысли. Безъ слова хирѣетъ, умираетъ мысль, безъ мысли не нужно слово. Дѣти-инородцы плохо говорятъ по-русски не отъ плохого знанія языка, а собственно отъ недостатка мысли. Ихъ родной языкъ изгоняется, изгоняется естественный проводникъ и питомникъ мысли, и слово чуждаго языка не запоминается дѣтьми, потому что въ ихъ головѣ нѣтъ той категоріи понятій, которыя нужно было бы обобщить въ этомъ словѣ. Приходится иногда видѣть, какъ учитель послѣ тщетныхъ попытокъ привести дѣтей къ пониманію новаго русскаго слова переводитъ его на родной языкъ—и дѣти остаются равнодушны: они слышатъ родные звуки,

но смыслъ этихъ звуковъ имъ чуждъ—они не знаютъ этого слова! Странное на первый взглядъ, но вполнѣ естественное по существу явленіе: родной языкъ, изгоняемый изъ школы, какъ бы мстилъ русскому языку, поражая его преподавателей полнымъ неуспѣхомъ; возвращенный въ школу, онъ будетъ вѣрнымъ союзникомъ русскаго языка. Тогда преподаваніе русскаго языка станетъ исключительно на педагогическую почву, и въ сознаніи своего долга передъ населеніемъ, которое перестанетъ видѣть въ русскомъ языкѣ угрозу своей національной самобытности, учителя инородческой школы найдутъ наиболѣе раціональные пріемы изученія русскаго языка.

Мы должны признать, что въ настоящій моментъ почти нигдѣ въ инородческой школѣ нельзя ввести преподаваніе всѣхъ предметовъ на родномъ языкѣ: для этого нѣтъ учебниковъ, но установить нѣкоторыя положенія, осуществимыя въ близкомъ будущемъ, мы можемъ.

Прежде всего, мы полагаемъ, что въ первый годъ обученія, какъ общее правило, русскій языкъ не долженъ преподаваться въ инородческой школѣ. Преподаваніе его можетъ начинаться лишь съ 2-го года, при чемъ курсъ его располагается въ той же постепенности, какъ и курсъ родного языка. При благопріятныхъ условіяхъ, четырехлѣтнее преподаваніе русскаго языка можетъ по своимъ результатамъ довольно близко подходить къ программѣ курса родного языка, такъ какъ много теоретическихъ свѣдѣній (понятіе о частяхъ рѣчи, о предложеніи, сочиненіи и т. д.) будетъ знакомо учащимся и по урокамъ родного языка.

Усвоеніе русскаго языка должно вестись практически съ помощью картинъ, наглядныхъ пособій всякаго рода и принять всѣ положительныя качества такъ называемаго «натуральнаго метода».

Но никоимъ образомъ не слѣдуетъ итти за «натуралистами», которые вмѣсто того, чтобы перевести слово, не поддающееся «натуральному» объясненію, и потомъ закрѣпить его въ памяти разнообразными упражненіями, томятъ дѣтей цѣлый часъ въ безплодныхъ догадкахъ и вызываютъ одну скуку и сумбуръ въ головѣ.

У насъ въ учебникахъ, приспособленныхъ для инородческой школы, все приспособленіе сводится къ коекакъ разставленнымъ ударенiямъ. Будущая школа должна позаботиться о томъ, чтобы приспособить учебники по русскому языку къ каждой данной мѣстности, принявъ въ расчетъ культурныя, этнографическія и, въ частности, лингвистическія особенности каждой національности, и на учителяхъ-инородцахъ лежитъ обязанность взять на себя долю подготовительнаго труда въ этомъ направленіи, такъ какъ несомнѣнно, что послѣ естественной реакціи противъ русскаго языка, національная окраинная школа отведетъ надлежащее мѣсто его преподаванію.

Оговорившись, что въ дальнѣйшемъ, говоря о преподаваніи русскаго языка, мы имѣемъ въ виду родной языкъ учащихся, что въ школѣ инородческой даже пониманіе русской литературы можетъ только выиграть, если русскія произведенія, понимаемыя учащимися въ подлинникѣ, будутъ объясняться по соображеніямъ педагогическимъ на родномъ языкѣ—мы переходимъ къ замѣчаніямъ, касающимся каждой намѣченной нами ступени обученія.

Первая ступень обученія. Развитіе рѣчи.

1 ступень. У дѣтей, поступающихъ въ школу, запасъ словъ вообще очень невеликъ, у дѣтей же рабочаго и, въ особенности, крестьянскаго класса онъ еще

меньше, а умѣнье пользоваться знакомыми словами въ связной рѣчи является почти исключеніемъ. Это вліяніе среды, и школѣ еще долго придется съ нимъ считаться. Учителю приходится бороться противъ этого недостатка двоякимъ образомъ: сообщать дѣтямъ словесныя обозначенія для существующихъ у нихъ представленій и впечатлѣній и увеличивать кругъ извѣстныхъ имъ предметовъ.

При этомъ учителю весьма небезполезно принимать во вниманіе, что помимо обще-литературнаго русскаго языка у насъ существуютъ областные говоры, и такимъ образомъ, у дѣтей, особенно деревенскихъ, можетъ оказаться свой «родной» языкъ, имѣющій нѣкоторыя особенности сравнительно съ литературнымъ. Къ этимъ особенностямъ нужно отнестись настолько тактично и осторожно, чтобы у дѣтей не мелькало и мысли о томъ, что ихъ способъ выраженья—а они быстро замѣтятъ его отличіе отъ рѣчи учителя — плохъ, низменъ, что говорить такъ, какъ они говорятъ, стыдно, что это «по-деревенски» и т. д. Если дѣти говорятъ «заплотъ» вмѣсто «заборъ», «конь», а не «лошадь», и т. п.— пусть говорятъ, пока вліяніе книги и учителя не побудитъ ихъ пользоваться болѣе употребительными выраженіями. Учителю только нужно поговорить съ дѣтьми о существованіи въ Россіи мѣстныхъ говоровъ и указать особенности ихъ мѣстнаго говора въ лексическомъ составѣ. Если дѣти говорятъ «ишь» (видишь), «ономнясь», или «онамеднись» (оными-днями-сими), «тамо», «тута» (тамъ, тутъ), «знашь» (знаешь) и т. д., учителю нужно уже бороться съ такими отступленіями отъ общепринятыхъ законовъ языка.

При этомъ слѣдуетъ итти путемъ совершенно серьезнаго, спокойнаго анализа этихъ явленій: указать на существованіе въ языкѣ сокращеній гласныхъ звуковъ, соединенныхъ иногда съ выпаденіемъ средняго соглас-

наго звука (вишь—видишь), на полногласіе, слѣдами котораго являются, между прочимъ, ъ и ь (тута—тутъ) и т. д.

Такимъ образомъ можно исправлять рѣчь учениковъ и знакомить ихъ съ жизнью родного языка. Съ тѣми же цѣлями, а также и для того, чтобы обогащать лексиконъ учащихся и пріучать къ умѣлому пользованію языкомъ, очень полезно останавливаться на словопроизводствѣ. Уже маленькія дѣти схватываютъ практически нѣкоторыя правила образованія отъ одного корня разныхъ словъ, при чемъ, какъ всѣ знаютъ, дѣлаютъ иногда смѣшныя ошибки, пытаясь воспроизвести незнакомую имъ форму по неудачно принятой аналогіи. («Няня, умой его». «Я самъ умоюсь», говоритъ ребенокъ. «Няня, напой его чаемъ». «Я самъ *напоюсь*», продолжаетъ ребенокъ). Такія ошибки нерѣдки и въ школьномъ возрастѣ. Напр., крестьянскій мальчикъ пишетъ «осерженный» вмѣсто «разсерженный» или «осердившійся», «завидный» вмѣсто «завистливый», «выгнутые» вмѣсто «выгнанные», «сгиблось» вм. «согнулось» и т. д. Въ такихъ случаяхъ и нужно, не ограничиваясь исправленіемъ ошибки, продѣлать нѣсколько упражненій, указать, какъ мѣняются оттѣнки въ смыслѣ рѣчи, если вмѣсто одной формы (завидный) употребить другую (завистливый) и т. д.

Въ видахъ пріученія дѣтей къ точной рѣчи очень полезенъ, на ряду съ вышеуказанными занятіями, разборъ синонимовъ, который, конечно, также долженъ вестись по возможности, наглядно, на простыхъ примѣрахъ и по тщательно обдуманному учителемъ плану. Всѣ эти упражненія, постепенно осложняясь, могутъ примѣняться вплоть до окончанія курса, но начало имъ нужно положить на первыхъ же порахъ школьнаго обученія.

Первыя книги.

Нормальныя занятія на первой ступени обученія языку намъ представляются въ такомъ видѣ, что если дѣти и знаютъ книгу съ перваго школьнаго дня, то лишь книгу для разсматриванія картинокъ и выслушиванія разсказовъ, которые читаетъ имъ по книгѣ преподаватель.

Не зачѣмъ сразу же сгибать дѣтскія спины надъ печатными строками. Имъ вначалѣ легче запомнить то, что они слушаютъ; и пусть они разсказываютъ о прочитанномъ, заучиваютъ и при этомъ, если можетъ ихъ наставить учитель, распѣваютъ заученные стишки.

Прежде всего развитіе рѣчи, а это не значитъ—непремѣнно развитіе письменнаго изложенія; прежде всего развитіе органовъ внѣшнихъ чувствъ — и это не значитъ непремѣнно чтеніе.

Въ этотъ первый періодъ обученія, когда отъ дѣтей еще невозможно требовать письменнаго изложенія, полезно поощрять другой способъ изображенія ихъ мысли—рисованіе. Разсказъ по картинкѣ, принесенной учителемъ, и рисунокъ къ разсказу, прочитанному учителемъ,—вотъ краеугольные камни элементарнаго обученія. Ни одного слова, за которымъ бы не рисовался дѣтямъ конкретный образъ, ни одного образа, для котораго у дѣтей не оказалось бы слова, — вотъ девизъ этого обученія.

Читать учатся дѣти, конечно, по звуковому методу. Здѣсь наиболѣе пригодны съ нашей точки зрѣнія такія книжки, какъ букварь Панова: «Охота пуще неволи», и въ качествѣ непосредственнаго продолженія азбуки— «Развитіе рѣчи» Лопыревой и Соловьевой. Полное примѣненіе принципа наглядности, послѣдовательность въ интересно подобранномъ матеріалѣ — таковы до-

стоинства названныхъ книжекъ. Кстати нужно сказать о первой школьной хрестоматіи, или книгѣ для чтенія.

Типъ такой книги созданъ былъ величайшимъ русскимъ педагогомъ К. Д. Ушинскимъ въ его «Родномъ Словѣ».

Съ тѣхъ поръ прошло много времени. Имя Ушинскаго было запретнымъ для русскаго учителя, его «Родное слово» бывало изгнано изъ нашей школы, но, тѣмъ не менѣе, въ школахъ учили даровитые и бездарные, сознательные и слѣпые ученики Ушинскаго и учили они по книжкамъ, умно или неумно, открыто или исподтишка по надерганнымъ изъ книжекъ Ушинскаго или составленнымъ по его образцу. Но пріемы и формы, отрѣшенные отъ идейнаго, творческаго начала годъ отъ года теряли духъ, свойственный искусству, и преподаваніе по Ушинскому» сталодаже не наукой, а выучкой, пріобрѣтавшейся въ плохихъ спеціально-педагогическихъ школахъ. Составился какой-то рецептъ книжки для чтенія: нѣсколько стишковъ и статеекъ о четырехъ временахъ года, нѣсколько разсказовъ, дѣловыя статейки о водѣ, воздухѣ, громѣ и молніи, немножко исторіи и морали. И все это стряпалось такъ, какъ будто бы у насъ не было поэтовъ и писателей, до которыхъ не дожилъ Ушинскій, какъ будто бы русская исторія не подвигалась впередъ со времени Ушинскаго и какъ будто въ школу не введены были съ младшихъ классовъ начатки тѣхъ наукъ, съ которыми нѣкогда должно было знакомить дѣтей только «Родное слово». А. Я. Острогорскій, давшій въ своемъ «Живомъ словѣ» новый типъ первой книги для чтенія, говоритъ совершенно справедливо въ предисловіи къ своей прекрасной книгѣ:

«Въ курсѣ средней школы русскій языкъ занималъ подчиненное положеніе; какъ пособіе къ лучшему

120949

усвоенію древнихъ языковъ, въ низшей школѣ изученіе языка заслоняли схоластическое прохожденіе грамматики и необходимость сообщенія различныхъ знаній по естествовѣдѣнію, географіи и исторіи, не нашедшихъ себѣ самостоятельнаго мѣста въ курсѣ этой школы.

«Неудивительно, что въ результатѣ такой постановки преподаванія родного языка оказалось совершенное его незнаніе нашей молодежью. А между тѣмъ какое же знаніе, какъ не своего родного языка, должна прежде всего сообщить школа. И точно такъ же очевидно, что вѣдь не въ изученіи правилъ правописанія и даже не въ методическомъ веденіи объяснительнаго чтенія задача преподаванія родного языка,—она гораздо шире и глубже: преподаватель, желающій, дѣйствительно, научить *языку*, долженъ озаботиться о двухъ вещахъ—объ уясненіи своему ученику *духа* языка и внушеніи ему любви къ родной литературѣ. Если это сдѣлано, учитель можетъ быть спокоенъ: и правописаніе и грамматика — все приложится постепенно и, можетъ-быть, само собой, помимо стараній учителя». (Предисловіе, стр. IX).

Объяснительное и выразительное чтеніе.

Въ связи съ появленіемъ такихъ книгъ, какъ «Живое слово» Острогорскаго, необходимо пересмотрѣть и пріемы усвоенія ихъ содержанія. Среди этихъ пріемовъ исключительное положеніе предоставлено было «объяснительному чтенію». Но объяснительное чтеніе, какъ пріемъ вообще очень полезный, а при чтеніи «дѣловыхъ», научныхъ статеекъ и совершенно необходимый, иногда можетъ быть ненужнымъ и даже вреднымъ пріемомъ. Что можетъ быть ужаснѣе объяснительнаго чтенія какой-нибудь лирической вещицы, какой-нибудь «Пѣсни пахаря»?

Какъ можно замѣнить: «тащися»?

— Иди медленно.

Почему желѣзо станетъ бѣлымъ?

Какіе металлы вы еще знаете?

Дѣйствительно ли «солнце выходитъ»? и т. д.

Весь ароматъ цвѣтка поэзіи исчезаетъ по мѣрѣ безжалостнаго ощипыванія его лепестковъ, и это будто бы во имя методики родного языка!

Когда нужно дать дѣтямъ художественное произведеніе, то *выразительное*, а не объяснительное чтеніе должно занять первое мѣсто.

Выразительное чтеніе учителя, съ голоса усвоиваемое учениками, обыкновенно больше выясняетъ сущность читаемаго, чѣмъ всякій логическій, вещественный и др. разборъ. А то, что необходимо требуетъ объясненія, должно быть выдѣлено въ предварительную бесѣду.

Вѣдь очень легко въ бесѣдѣ о крестьянскомъ рабочемъ днѣ ввести поясненія такихъ словъ, какъ «пашня», «десятина», «ключевая вода» и т. д., и даже создать настроеніе, необходимое для того, чтобы понять и воспринять «Пѣсню пахаря».

Съ другой стороны, выразительность чтенія должна вскрывать глубокій смыслъ тамъ, гдѣ, кажется, и объяснять нечего. Оттѣните, напр., какъ слѣдуетъ обращеніе поэта къ «шоссе и проселку» — «большая дорога, простора не мало взяла ты у Бога», «что ни шагъ, то мужикъ работалъ», «жестка для копыта»; «живая дорожка», «мягка для копыта» и т. д. Вѣдь въ этой дорожкѣ, вьющейся для мужицкой неподкованной лошади поодаль немножко отъ мужикомъ же проложенной прямой дорогой — вѣдь тутъ драма русской жизни, и если хоть уголокъ ея откроется дѣтямъ но ихъ чуткости, не по подсказыванію учителя, то будетъ данъ хорошій урокъ.

Заучиваніе наизусть.

Выше уже мы говорили о заучиваніи стиховъ прямо съ голоса учителя. Это заучиваніе не только стихотворной, но вообще художественной рѣчи мы считаемъ очень полезнымъ, когда выслушанный или прочитанный текстъ ея вполнѣ понятъ дѣтьми. Такъ обогащается языкъ учащихся.

Мы не станемъ, впрочемъ, повторять старой ошибки, что заучиваніе изощряетъ и развиваетъ дѣтскую память. Заучиваніе не развиваетъ собственно, памяти, но если оно производится не механически, то заключаясь въ процессѣ ассоціированія вновь полученныхъ представленій съ прежде существовавшими, оно, въ свою очередь, подготовляетъ сѣтку для задержанія въ памяти еще новыхъ представленій.

Собственно, дѣло преподавателя въ томъ и состоитъ, чтобы не просто задать стихотвореніе, а показать еще, какъ бы его полегче выучить, т.-е. постараться вызвать у дѣтей какія-нибудь укрѣпившіяся ассоціаціи.

Не лишнее пользоваться и мнемоническими пріемами. Частью къ этимъ пріемамъ можетъ быть отнесено и списываніе стихотворенія, красивое, отчетливое, если можно, съ собственными рисунками и виньетками учениковъ.

Обученіе правописанію.

Здѣсь мы укажемъ на одну практическую сторону такого списыванія. Пусть читатель попробуетъ себѣ представить начертаніе какихъ-нибудь словъ въ цѣломъ предложеніи, вычитанномъ въ книгѣ.

При этомъ опытѣ онъ убѣдится, что ему легче вспомнить отрывки изъ какого-нибудь поэтическаго произведенія, нежели изъ дѣлового сочиненія. Психологи-

чезкая причина этого ясна: болѣе яркія впечатлѣнія легче запоминаются со всѣми ихъ второстепенными подробностями. На этомъ явленіи и можно основать обученіе правописанію въ первые годы обученія.

Не диктантъ, который является цѣлью, но никоимъ образомъ не методическимъ средствомъ, долженъ служить правописанію.

Заучиваніе стихотвореній, при которомъ сила эстетическаго впечатлѣнія можетъ, между прочимъ, задержать въ памяти и начертаніе словъ, а затѣмъ списываніе и заученныхъ стихотвореній и вообще правильнаго книжнаго текста, по преимуществу художественнаго и по преимуществу печатаннаго курсивнымъ шрифтомъ — для усвоенія его зрительно-моторной памятью — вотъ лучшіе, обоснованные экспериментальной психологіей пути къ усвоенію правописанія.

Здѣсь ребенокъ видитъ и усвоиваетъ лишь одно правильное начертаніе, между тѣмъ какъ при диктантѣ онъ колеблется въ выборѣ и послѣ не можетъ вспомнить, какъ же онъ написалъ слово, съ *ъ* или съ *е*, или что у него было исправлено учителемъ, *ъ* на *е* или *е* на *ъ*.

Въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ мы совершенно не прибѣгали къ диктанту, и правописаніе нисколько отъ этого не страдало. Въ настоящее время есть уже и сборники для орѳографическаго списыванія, напр., «Русское правописаніе» Острогорскаго. Ежедневно на урокѣ русскаго языка объясняется очередная статейка изъ сборника и дается для домашняго списыванія. Готовя для печати настоящую книжку, мы допустили въ истекшемъ году 3 контрольныхъ диктанта для полученія цифровыхъ данныхъ. Классъ изъ 40 человѣкъ, только что перешедшій въ наши руки и ранѣе обучаемый съ помощью постоянныхъ диктантовъ, написалъ у насъ первый диктантъ, сдѣлавъ въ среднемъ

по 10 ошибокъ на ученика, съ колебаніемъ отъ 1 до 21 ошибки. Въ срединѣ года два ученика написали безъ ошибки; среднее число ошибокъ было 3, 6 и колебаніе отъ 1 до 10 ошибокъ; въ послѣдній разъ было 8 работъ безъ ошибокъ, среднее число ошибокъ 2, 5 при колебаніи отъ 1 до 11 ошибокъ. Наибольшее число ошибокъ оказалось у ученика, крайне небрежно относившагося къ списыванію.

Къ важнымъ достоинствамъ указаннаго способа нужно отнести и вліяніе его на самочувствіе дѣтей. Не видя передъ собоій угнетающей картины тетради, залитой красными чернилами, они укрѣпляются волею въ сознаніи того, что они *могутъ* хорошо исполнить свою работу, и что результаты ихъ работы очевидны.

Психологія, подтверждая выводы житейской наблюдательности, устанавливаетъ, что дѣти, первоначально подчиняющіяся воображенію и легко усвоивающія лишь то, что дано имъ въ конкретныхъ образахъ, только съ возрастомъ начинаютъ мыслить и разсуждать болѣе объективно и отвлеченно. Сообразно съ этимъ къ указаннымъ способамъ обученія правописанію лишь постепенно присоединяется раціоналистическій способъ, основанный на изученіи и анализѣ формальной стороны языка. Это изученіе мало-по-малу вводится *со второй ступени обученія*.

Вторая ступень. Этимологія.

На *второй ступени* обученія видное мѣсто занимаютъ упражненія, сухое, отвлеченное, безжизненное обобщеніе которыхъ извѣстно подъ названіемъ этимологіи. Какъ уже мы указывали, грамматика не должна быть какимъ-то особымъ, самодовлѣющимъ предметомъ въ начальномъ обученіи, которое уже и теперь всту-

пило на путь освобожденія отъ грамматической схоластики, а въ дальнѣйшемъ должно рѣшительно порвать путы, связывающія его съ этой схоластикой. Однако въ живомъ языкѣ все-таки есть извѣстныя категоріи словъ, есть опредѣлившіяся измѣненія словъ, и школа не можетъ этого игнорировать и должна помочь дѣтямъ разобраться въ жизненныхъ явленіяхъ языка. Но только тѣ обобщенія, которыя наглядны, безспорны, жизненны, и должны входить въ кругъ грамматическихъ знаній школьнаго курса. «Правиламъ» въ родѣ того, что при двухъ звукахъ *е* подударный звукъ обозначается черезъ *ѣ* (бесѣда) не должно быть мѣста. Уже на первой ступени обученія ученики могутъ упражняться въ различныхъ группировкахъ предметовъ, а затѣмъ, въ свое время, нѣкоторыя изъ этихъ группъ получатъ словесное выраженіе въ грамматическихъ терминахъ (собственное имя, уменьшительное имя и т. д). Если ученики знаютъ, что есть предметы и есть ихъ дѣйствія или состоянія, что предметы различаются качествомъ, какъ и дѣйствія, то у нихъ подготовленъ матеріалъ для словесныхъ обобщеній: имя существительное и глаголъ, имя прилагательное и нарѣчіе. Если вниманіе дѣтей обращалось на то, что дѣйствіе предмета можетъ направляться или на другой предметъ или на тотъ же самый предметъ, что дѣйствіе, которому подвергается предметъ, можетъ встрѣчать съ его стороны такое же дѣйствіе или не встрѣчать его, то уже подготовлена почва для усвоенія залоговъ глагола.

Всѣ склоняемыя и спрягаемыя формы нужно усвоивать не въ формѣ голыхъ остововъ 1-го, 2-го и т. д. склоненія, 1-го и 2-го спряженія и проч. Измѣненія словъ, обобщаемыя, напр., въ склоненіи, соотвѣтствуютъ особымъ отношеніямъ между понятіями, обозначаемыми словомъ. Упражненіе въ склоненіи должно быть по-

этому связано съ упражненіемъ въ согласованіи словъ, въ конструкціи предложенія. Вмѣсто шести словъ (столъ, стола, столу и т. д.) ученики пусть отыскиваютъ въ книгѣ или придумываютъ шесть предложеній (столъ сдѣланъ столяромъ, крышка стола сломана и т. д.). Теперь ученики привыкаютъ механически твердить склоненіе, а говорятъ по привычкѣ: «мы ходимъ за ягод*амъ*», и даже «мы послали письмо къ родител*ями*» и т. п.

Отдѣльные моменты въ усвоеніи каждаго грамматическаго явленія могутъ быть, смотря по разнымъ условіямъ, разбиты по времени, но иногда на одномъ урокѣ они послѣдовательно выступаютъ всѣ: подборъ матеріала, обобщеніе, формулировка и усвоеніе правила, примѣненіе его.

Первый моментъ сводится къ фиксированію вниманія учащихся на нѣсколькихъ примѣрахъ (слова или предложенія), которыя должны быть характерны, законченны, осмысленны.

Преподаватель самъ даетъ эти примѣры, но гораздо лучше, если онъ сумѣетъ навести учащихся на подходящіе примѣры.

Такъ, пользуясь недавно разученной басней, учитель можетъ своими вопросами вызвать такой пересказъ ея, въ которомъ встрѣтятся всѣ падежи отъ слова «лиса», «волкъ» и т. д. Точно такъ же, держа въ рукахъ книгу или передавая ее ученикамъ, учитель можетъ вести бесѣду о ней и тоже получитъ въ отвѣтахъ учениковъ всѣ формы падежей, напр., «на столѣ лежитъ книга», «переплетъ книги зеленый» и т. д.

Противъ такого пріема иногда возражаютъ съ точки зрѣнія серьезности обученія: не идетъ, говорятъ, примѣшивать къ занятію грамматикой какую-то игру съ вопросами, отвѣтами, хожденіемъ по классу, рисованіемъ на доскѣ и т. д.

Но мы особенно настаиваемъ на полезности этого пріема. Вѣдь важнѣе интересовъ грамматики интересы живого языка, важнѣе требованій практической методики требованія педагогики, а интересы языка и требованія педагогики одинаково сходятся на томъ, чтобы слово никогда не разобщалось съ понятіемъ.

У насъ принято считать грамматику орудіемъ какого-то формальнаго развитія и неизбѣжно скучнымъ предметомъ. Дѣйствительно, обычнымъ пріемомъ преподаванія грамматики можно довести дѣтей до того, что классъ въ общемъ довольно живой, встрѣчаетъ безъ всякой улыбки и серьезно повторяетъ серьезно сказанную учительницею фразу: лягушка на лугу увидѣла слона. Дѣти ищутъ только подлежащаго, дополненія, сказуемаго—и «не замѣчаютъ слона».

Въ свое время мы въ младшихъ классахъ склоняли по всѣмъ падежамъ и числамъ «смѣющійся столъ», «полуразвалившееся дѣтище» и т. д. Учителю нужно было только, чтобы мы не путали окончаній, ѣ, ь, ъ и т. д.

Но развѣ это дѣйствительно серьезное воспитаніе и обученіе!

Подборъ матеріала является наиболѣе важнымъ моментомъ въ преподаваніи грамматики, и разъ онъ сдѣланъ удачно, все остальное идетъ гладко, и даже при нѣкоторыхъ промахахъ преподавателя ученики добираются до усвоенія новыхъ обобщеній въ жизни языка.

Третья ступень. Синтаксисъ.

На *3-ей ступени* обученія учитель, идя тѣмъ же путемъ, какъ и на 2-ой, вводитъ учениковъ въ теоретическое пониманіе строя предложеній. Пропедевтикой этой части курса на предыдущихъ ступеняхъ обученія могли служить разнообразныя упражненія. Ученики

уже знакомы съ понятіями «подлежащее», «сказуемое» и т. д. Они знаютъ, что можно сказать: «упала книга, которая лежала на столѣ» и «упала книга, лежавшая на столѣ», хотя имъ не говорилось раньше о придаточныхъ предложеніяхъ. Имъ приходилось наблюдать, что иногда на вопросы, опредѣляемые подлежащимъ, дополненіемъ и т. д., отвѣчаютъ не отдѣльныя слова, а цѣлыя предложенія. Имъ своевременно было указано, что какъ при чтеніи, такъ при разговорѣ нѣкоторыя слова выдѣляются самымъ произношеніемъ—на нихъ особое ударепіе, что говорящій и читающій дѣлаютъ въ рѣчи остановки, мѣняютъ тонъ, и въ книгѣ это отмѣчается особыми знаками—точками, запятыми, знаками вопросительными, кавычками и т. д. На третьей ступени обученія всѣ эти частныя, а отчасти и обобщенныя въ сознаніи учащихся, но не систематизированныя наблюденія, приводятся въ порядокъ и закрѣпляются въ качествѣ синтактическихъ правилъ. Но опять-таки не мѣшаетъ повторить, что въ обученіи должна быть полная сознательность, а не догматизмъ [1]). Въ случаяхъ спорныхъ ученикамъ должна быть предоставлена свобода, напр., при постановкѣ знаковъ препинанія. При разборѣ придаточныхъ предложеній точно такъ же ученики должны имѣть собственное сужденіе и, напр., одинъ можетъ признать предложеніе причиннымъ, а другой просто временнымъ—пусть только оба укажутъ, что ихъ разборъ основывается на ихъ пониманіи связи двухъ сужденій, выраженныхъ въ данныхъ предложеніяхъ.

Мы не считаемъ неумѣстнымъ при прохожденіи синтаксиса и повтореніи этимологіи — что дѣлается практически на разборѣ какого-нибудь подходящаго

---

[1]) Догматизмъ здѣсь тѣмъ болѣе неумѣстенъ, что, какъ кажется, мы стоимъ наканунѣ коренныхъ измѣненій въ составѣ учебнаго грамматическаго матеріала.

текста—вдаваться и въ историко-филологическія объясненія нѣкоторыхъ особенностей русскаго языка. Такъ ближайшимъ образомъ мы находимъ полезнымъ обратиться къ нѣкоторымъ явленіямъ, отразившимъ вліяніе древне-церковно-славянскаго языка. Выясненіе мѣста ъ и ь между частями слова, вліянія носовыхъ звуковъ и иныхъ фонетическихъ факторъ вполнѣ допустимо и цѣлесообразно. Странно также было бы говорить ученикамъ, что въ выраженіи «два стола», «два глаза» и т. п. стоитъ родительный падежъ единственнаго числа и не сказать о двойственномъ числѣ. Обращеніе къ древне-церковно-славянскому языку объяснитъ и такія формы, какъ множественное число сторожа при формѣ ножи, или выраженіе «уйти въ работники» при формѣ современнаго винительнаго падежа въ выраженіи «нанять работниковъ» и т. д. и т. д.

Четвертая ступень. Сочиненіе.

На *четвертой ступени* обученія въ центрѣ вниманія находится *сочиненіе*. Съ нѣкоторыми элементарными формами его учащіеся осваиваются уже на первыхъ ступеняхъ. Въ устномъ сочиненіи, въ видѣ разсказа о прочитанномъ, слышанномъ, видѣнномъ, они могутъ имѣть порядочный навыкъ. На этихъ упражненіяхъ, въ особенности на бесѣдѣ по картинѣ, учитель можетъ и долженъ пріучить дѣтей къ извѣстной планомѣрности разсказа. Эта планомѣрность обязательно связывается съ существомъ внимательнаго наблюденія предмета: какъ внимательный взоръ переводится послѣдовательно съ одной части предмета на ближайшую къ ней, такъ и описаніе предмета должно быть послѣдовательно, сообразно съ пространственнымъ расположеніемъ частей предмета. Также и въ передачѣ событія (повѣствованіи) послѣдовательность рѣчи ближайшимъ образомъ

должна согласоваться съ временной послѣдовательностью пережитыхъ разсказчикомъ моментовъ событія. (Взяли корзины, пошли въ лѣсъ, собирали ягоды, услышали шумъ, увидали зайца и т. д.).

Рядомъ съ устнымъ изложеніемъ, которое должно имѣть мѣсто при самомъ началѣ обученія, не слѣдуетъ, однако, ставить письменнаго изложенія. Письменныя упражненія преслѣдуютъ первоначально лишь орѳографическія цѣли.

Въ числѣ такихъ упражненій можетъ быть и *дословная запись* выработаннаго дѣтьми разсказа, сдѣланная послѣ тщательнаго объясненія, которое должно предупредить возможныя орѳографическія ошибки.

Но запись такого устнаго разсказа, разобраннаго, объясненнаго, одобреннаго учителемъ, нельзя смѣшивать съ самостоятельнымъ письменнымъ изложеніемъ; въ этомъ дѣлѣ мы не совѣтовали бы спѣшить. Намъ приходилось замѣчать, гдѣ дѣти интеллигентныхъ родителей, желавшихъ помочь школѣ домашними занятіями этого рода, дѣйствительно пріобрѣтали нѣкоторые навыки въ изложеніи, но зато, когда преподаватель начиналъ со всѣмъ классомъ систематическія письменныя упражненія, то они обнаруживали сравнительно съ другими дѣтьми малограмотность и шаблонность въ своихъ работахъ.

Малограмотность, конечно, объяснялась тѣмъ, что всякія преждевременныя письменныя работы, какъ и диктанты, препятствуютъ установленію зрительно-моторныхъ правильныхъ слѣдовъ, что же касается второго недостатка скороспѣлыхъ сочиненій, то не нужно прежде всего забывать, что «стиль—это человѣкъ».

Перелагаетъ ли ребенокъ прочитанную статейку, пишетъ ли онъ что-нибудь свое, онъ и въ томъ и въ другомъ случаѣ легче подчиняется чужому способу выраженія, чѣмъ при устномъ изложеніи. Поправки

родителя, недостатокъ словъ и желаніе выразиться литературнѣе — все это насилуетъ его естественный способъ выраженія, который въ живой рѣчи, при помощи интонаціи и мимики удовлетворяетъ и автора, и слушателя, а въ письменномъ изображеніи кажется недостаточнымъ и даже неправильнымъ. Говорятъ, что въ сельской школѣ ученики пишутъ сочиненія очень недурно и въ самомъ началѣ обученія. Мы это знаемъ. Но дѣло въ томъ, что въ условіяхъ сельской школы есть одно особо благопріятное обстоятельство: близость психики ребенка, его родителей и учителя. Это все люди одного, сравнительно простого склада жизни. Но мы не слыхали, чтобы въ городскихъ школахъ дѣти рабочихъ особенно удовлетворяли своимъ письменнымъ изложеніемъ своихъ преподавателей, городскихъ интеллигентовъ.

Переложеніе и сочиненіе.

Затѣмъ нужно остановиться еще на одномъ недоразумѣніи. У насъ часто смѣшивается переложеніе чужихъ мыслей съ самостоятельнымъ сочиненіемъ, между тѣмъ психологическая сущность того и другого совершенно различна. Въ первой работѣ совершенно отсутствуетъ наблюденіе и обобщеніе, составляющія основу сочиненія. Переложеніе есть собственно переводъ, только не съ иностраннаго языка на родной, а съ литературнаго книжнаго языка на ученическій.

Это недоразумѣніе такъ глубоко впиталось въ нашу школу, что, напр., авторъ методическаго руководства для веденія школьныхъ сочиненій, считая повѣствованіе легче описанія, предлагаетъ ученикамъ *сочиненіе* «Куликовская битва», раньше *сочиненія* «Классная комната», между тѣмъ, какъ «перевести» на свой языкъ прозу Толстого ученикамъ гораздо легче, нежели прозу историка государства россійскаго.

Упражненіе въ переложеніяхъ имѣетъ свои задачи и самостоятельно должно быть поставлено.

Прежде всего переложеніе является стилистическимъ упражненіемъ, а то даже и грамматическимъ.

Первоначально самъ учитель послѣ тщательной проработки статьи можетъ продиктовать, съ обязательнымъ предупрежденіемъ ошибокъ, составленный имъ пересказъ. Такіе пересказы могутъ потомъ исполнять и ученики, имѣя передъ глазами книгу и въ случаѣ надобности обращаясь къ учителю за справками относительно правописанія. Полезно давать упражненія въ такомъ родѣ, чтобы въ разсказѣ замѣнять одно лицо другимъ, напримѣръ, ученикамъ предлагается переписать басню «Два мальчика», какъ бы разсказъ отъ имени Сени и т. п. Обращеніе прямой рѣчи въ косвенную, періодической въ простую, стихотворной въ прозаическую, переводъ съ иностраннаго языка на русскій и т. д., все это очень пригодныя упражненія въ стилистикѣ.

Намъ приходилось выслушивать замѣчаніе относительно переложенія стихотвореній своими словами. Нѣкоторые думаютъ, что это недопустимо по соображеніямъ эстетическимъ. Но прежде всего нужно помнить, что эстетическое удовольствіе немыслимо безъ пониманія произведенія, иначе мы сведемъ его къ восторгу гончаровскаго слуги передъ непонятными ему строками:

И зримо ей въ минуту стало
Незримое съ давнишнихъ поръ.

Но разъ произведеніе понятно, почему же дѣти не могутъ передать его по-своему? Для взрослаго ихъ передача можетъ показаться неудачной, но вѣдь извѣстно, что дѣтямъ не кажутся плохими ихъ каракульки, въ которыхъ они видятъ живыхъ человѣчковъ, звѣрей, птицъ и т. д

Затѣмъ, есть стихотворенія, которыя помимо размѣра и риѳмы, не заключаютъ въ себѣ никакихъ ни трудностей ни художественныхъ особенностей, напр., многія басни или такіе отрывки, какъ

Ужъ небо осенью дышало и т. д.

Разумѣется, мало-мальски понимающій преподаватель не дастъ не только ребенку, но и юношѣ переложить «своими словами» глубоко-субъективныя поэтическія стихотворенія, въ родѣ большинства Лермонтовскихъ и нѣкоторыхъ «стихотвореній въ прозѣ» Тургенева.

Другой задачей переложеній, болѣе сложной и имѣющей отношеніе къ послѣ-школьнымъ работамъ, является умѣнье пользоваться книгой или нѣсколькими книгами для составленія компиляціи на опредѣленную тему по данному вопросу.

Какъ это ни странно казалось бы на первый взглядъ, однако фактъ, что въ нашей школѣ съ ея исключительно книжной учебой люди не выучиваются читать книгу, не выучиваются изъ стройной системы авторскаго міровоззрѣнія выбирать нужныя частицы для своего стройнаго міровоззрѣнія. Упрощая и упрощая науку до «предмета», наша школа свела книгу до учебника, гдѣ все разжевано и разложено по порціямъ.

Дошло до того, что съ появленіемъ за послѣднее время болѣе серьезныхъ, научно написанныхъ учебниковъ появились на книжномъ рынкѣ особые «конспекты» по такому-то или иному учебнику изъ новыхъ. Въ отношеніи къ беллетристикѣ печальное положеніе характеризуется тѣмъ, что Тургеневъ и Достоевскій оказываются тоже непосильны и преподносятся въ полупереваренномъ видѣ разными «пособіями», а вотъ Шерлоки Холмсы и Пинкертоны процвѣтаютъ.

Школа съ благороднымъ негодованіемъ вырываетъ изъ рукъ учениковъ эту «литературу», но все тщетно, пока она не возьмется за то, чтобы опять научить молодежь читать.

Начало должно быть положено въ младшемъ возрастѣ. Положимъ, дѣти прочли нѣсколько басенъ, гдѣ говорится о лисѣ. Послѣ этого пусть они изложатъ приключенія лисицы, какъ бы всѣ басни относились къ одной лисицѣ.

Потомъ эти приключенія можно расположить по такому плану, чтобы они характеризовали по порядку разныя качества животнаго.

Начиная съ легкихъ упражненій, къ старшему возрасту учащіеся должны навыкнуть въ составленіи такихъ работъ, какъ, напр., характеристика Петра I по нѣсколькимъ произведеніямъ Пушкина, Ивана Грознаго по произведеніямъ русскихъ поэтовъ и т. д.

При этомъ ученикамъ нужно помочь въ самой техникѣ подобныхъ работъ: показать, какъ нужно дѣлать предварительныя выписки, какъ удобнѣе писать черновикъ (на одной страницѣ, или на одной половинкѣ страницы и проч.).

Самостоятельныя сочиненія.

Въ этомъ фазисѣ письменныя работы учениковъ съ уровня переложеній возвышаются до степени самостоятельныхъ сочиненій, къ которымъ теперь мы переходимъ.

Есть преподаватели которые смотрятъ на «ученическое сочиненіе», какъ на что-то совершенно особо стоящее отъ общихъ понятій о сочиненіи. Но ученическому сочиненію прежде всего должно быть возвращено основное значеніе всякаго самостоятельнаго сочиненія, оно должно быть поставлено научно, серьезно, психологически.

Пушкинъ говоритъ въ одномъ мѣстѣ:

«Точность, опрятность — вотъ первыя достоинства прозы. Она требуетъ мыслей и мыслей».

Въ другомъ мѣстѣ онъ добавляетъ:

«Есть два рода безмыслицы: одна происходитъ отъ недостатка чувствъ и мыслей, замѣняемаго словами; другая — отъ полноты чувствъ и мыслей и недостатка словъ для ихъ выраженія».

Итакъ, нужны мысли и мысли, и нужны слова для точнаго и опрятнаго выраженія мыслей.

Къ сожалѣнію, наша школа страдаетъ первымъ родомъ «безмыслицы» — обиліемъ словъ, замѣняющихъ мысли и чувства.

Намъ пришлось перевидать не мало школъ мужскихъ и женскихъ для учащихся разныхъ возрастовъ, школъ различныхъ типовъ и вѣдомствъ, и одно наблюденіе пришлось намъ сдѣлать такое. Ученики классическихъ гимназій наиболѣе страдали этой «безмыслицей».

Напишетъ человѣкъ цѣлую тетрадь, «планъ» на двухъ страницахъ: читаешь — какъ будто и поправить нечего, а между тѣмъ начинаешь ощущать какое-то непріятное чувство осязаемой пустоты, точно опухоль какая-то подъ руками.

Въ чемъ же лежитъ причина?

Въ классической гимназіи по преимуществу ученики привыкаютъ къ разобщенію мысли, образа и слова.

Въ школѣ, основанной на изученіи естественныхъ наукъ, физики, математики, учащіеся съ самаго начала видятъ конкретные предметы, точныя количества, ясные чертежи и привыкаютъ внимательно наблюдать, точно сравнивать, логически мыслить. Истина и ложь, успѣхъ и неудача, начало и конецъ, здѣсь совершенно очевидны и безусловны. Совсѣмъ иное дѣло въ школѣ грамматической, прикрывающей свои непедагогическія

цѣли ошибочной педагогической теоріей формальнаго развитія. Министръ Д. А. Толстой совершенно вѣрно замѣчалъ, что, изучая филологію, человѣкъ никогда не можетъ увѣренно сказать, все ли онъ знаетъ, что̀ и какъ нужно знать. Именно за то, что отсюда происходитъ постоянная неувѣренность въ себѣ, «скромность», приснопамятный насадитель классической школы и цѣнилъ свою затѣю. Читая латинскій или греческій текстъ, ученикъ за трудностью перевода упускаетъ изъ вида конкретное содержаніе, а получающееся при этомъ искаженіе русскаго языка не такъ замѣтно и ученикамъ и учителю, потому что лежащій передъ ними подлинникъ и выслушиваемый переводъ взаимно поясняются и дополняются.

Впрочемъ, даже при надлежащей постановкѣ классическаго образованія первобытная увлекающаяся фантазія грековъ и раціоналистическая риторичность римлянъ были бы плохими средствами для выработки точнаго, опредѣленнаго, яснаго языка и научнаго мышленія. Обращаясь къ конкретнымъ указаніямъ, мы особенно настаиваемъ на чрезвычайной важности такихъ устныхъ и письменныхъ работъ, матеріалъ которыхъ добывается самими учениками изъ непосредственнаго наблюденія или изъ разсматриванія хорошо исполненныхъ картинъ. У насъ до сихъ поръ школа не учила наблюдать, и это одинъ изъ ея смертныхъ грѣховъ. Каждый учитель можетъ въ изобиліи собрать тѣ удручающіе факты, на которые приходилось наталкиваться намъ, принимаясь за работу съ учениками, уже посѣщавшими школу 2—3 года.

По книжкѣ ученики могутъ заучить, напр., отличительныя черты каждой человѣческой расы, а при описаніи картины, гдѣ изображены типы разныхъ племенъ, не знаютъ, какъ назвать цвѣтъ кожи, не замѣчаютъ строеніе скулъ, глазъ и т. п. Описаніе классной

комнаты Л. Толстого могутъ изложить въ лучшемъ видѣ и въ то же время не могутъ назвать всѣхъ предметовъ, находящихся въ своемъ классѣ, не могутъ сразу сказать, сколько въ немъ партъ, оконъ, какова высота и длина комнаты, говорятъ о «мѣловой», «аспидной» доскѣ и т. д. и т. д.

Противъ этого нужно бороться и бороться путемъ самостоятельныхъ сочиненій на темы изъ окружающаго міра. Къ сожалѣнію, въ этомъ отношеніи нѣтъ руководствъ для учителя, которому, наоборотъ, нужно еще бороться противъ вліянія существующихъ наставленій о веденіи сочиненій, имѣющихъ въ виду исключительно переложеніе своими словами чужого сочиненія.

Когда намъ приходится на какой-нибудь педагогической выставкѣ осматривать оригинальные рисунки американскихъ школьниковъ, намъ невольно вспоминаются свои дѣтскіе годы, срисовываніе по клѣточкамъ разныхъ довольно замысловатыхъ картинокъ, и обидно становится за потерянное напрасно время.

Именно это рисованіе по клѣточкамъ и процвѣтаетъ еще въ школѣ настоящаго времени, какъ методъ обученія сочиненію. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ это не рисованіе по клѣточкамъ, когда ученики описываютъ самумъ въ Сахарѣ, дерево баобабъ и прочія никогда невиданныя вещи и такъ привыкаютъ къ этимъ «хріямъ» съ виртуозно разработаннымъ планомъ, что, получивъ тему: «Описаніе грозы» или «Весна», ищутъ, гдѣ бы списать такое хитрое сочиненіе: они отвыкаютъ видѣть окружающую природу непосредственно, безъ помощи книги, и живой отголосокъ личныхъ впечатлѣній въ этихъ школьныхъ «сочиненіяхъ» производитъ такое дѣйствіе, какъ донесшійся изъ могилы стонъ заживо погребеннаго.

Мы знали одного учителя, который, поражаясь шаблонностью, безжизненностью ученическихъ сочиненій, но,

впрочемъ, не догадываясь о причинахъ этого, поставилъ «пять» за посредственное вообще описаніе грозы только потому, какъ онъ признался, что авторъ послѣ надлежащаго указанія «пользы, вреда и значенія» заканчивалъ свою работу совершенно самостоятельной фразой: «а все-таки я очень боюсь грозы».

Такъ рѣдко приходилось ему видѣть «письмо съ натуры».

Считая важнѣйшимъ признакомъ сочиненія именно письмо съ натуры, необходимо рядомъ съ этимъ поставить и другое условіе: самостоятельность словесной формы. Собственно, уже въ самомъ началѣ, еще въ устныхъ сочиненіяхъ обнаруживается три типа изложенія, которые можно приблизительно охарактеризовать такъ: описательно-повѣствовательный, разсудочный и эмоціональный.

Такъ, напр., хотя бы на тему «Гроза» одинъ дастъ точное описаніе грозы, другой остановится главнымъ образомъ на причинахъ грозы или ея вліяніи, а третій, видимо, будетъ переживать настроеніе, вызываемое грозой, и напишетъ стихотвореніе въ прозѣ. Учителю слѣдуетъ очень чутко, внимательно и бережно отнестись къ этимъ особенностямъ индивидуальнаго творчества и никоимъ образомъ не набивать его на общую колодку. Неправильное выраженіе должно быть отмѣчено, но пусть его исправитъ самъ ученикъ, а если это ему не удастся, то нужно замѣнить неудачное выраженіе другимъ, не нарушающимъ общаго стиля работы. Особенно яркія работы полезно прочитывать вслухъ всему классу. Самостоятельность содержанія и формы естественно предполагаетъ свободу выбора. Подобно тому, какъ выше мы говорили, что правильное письмо подъ диктовку есть цѣль, но диктантъ не можетъ быть средствомъ, такъ теперь скажемъ, что умѣнье написать сочиненіе на данную тему тоже должно быть только

цѣлью, но средство къ достиженію этой цѣли—свободное творчество. Въ младшемъ возрастѣ можно дать общую работу только на такую тему, которая завѣдомо всѣхъ интересуетъ. Вообще же и въ старшемъ школьномъ возрастѣ нужно давать или нѣсколько темъ на выборъ ученикамъ, или указывать имъ какой-нибудь отдѣлъ курса для самостоятельнаго назначенія темы, или, намѣтивъ тему въ общихъ чертахъ, предоставить ученикамъ самостоятельно ее формулировать, поставить и разработать.

Всегда ученикамъ должна быть предоставлена широкая свобода внести что-нибудь свое въ выборъ, разработку, освѣщеніе темы.

Говорятъ, что и взрослые не располагаютъ такой свободой въ своихъ сочиненіяхъ. Къ сожалѣнію, это такъ, но было бы очень не вредно, если бы смолоду люди привыкали къ самостоятельности въ этой области. Развитое чувство самостоятельности, по справедливому замѣчанію Эллень Кей, побуждаетъ людей стремиться къ расширенію законныхъ рамокъ гражданской свободы.

Теорія дѣлового сочиненія.

Практика самостоятельныхъ сочиненій нисколько не исключаетъ и даже, наоборотъ, подготовляетъ возможность и цѣлесообразность теоретическихъ свѣдѣній, вполнѣ умѣстныхъ на 4-ой ступени обученія.

Въ программахъ существующей средней школы это соотвѣтствуетъ «теоріи словесности», но учителю нужно бояться, какъ огня, многочисленныхъ учебниковъ этого предмета. При выборѣ матеріала нужно руководствоваться его практической пригодностью, научной обоснованностью, педагогической цѣлесообразностью. Поэтому всѣ піитическія тонкости (синекдохи, амфибрахіи и проч.) нужно выкинуть, риторическое перечисле-

ніе «періодовъ»—тоже, схоластическое опредѣленіе видовъ художественныхъ произведеній — обязательно бросить.

По нашему мнѣнію, ближайшимъ вступленіемъ къ «теоріи словесности» должна служить бесѣда о значеніи языка, а отсюда непосредственно вытекаетъ обязательность такихъ требованій, какъ правильность, чистота, ясность и точность рѣчи, которая безъ этихъ достоинствъ перестаетъ служить совершеннѣйшимъ средствомъ передачи мысли.

Художественность, картинность языка... Нужно показать, что картинность слова (какъ и картинность письменнаго изображенія слова) присуща ему на первоначальной ступени развитія, и то, что мы теперь называемъ художественностью языка, есть пріемы возвращенія ему его первоначальнаго качества: вначалѣ всякое слово картинно и всякій письменный знакъ—гіероглифъ. Поэтому нельзя въ школьномъ курсѣ обойти такихъ словесныхъ произведеній, которыя могли бы разбудить въ учащихся потребность въ художественномъ словѣ и развить ихъ чутье въ этомъ отношеніи.

То же самое приходится сказать и относительно мѣрной рѣчи: ея тоже нельзя требовать, но съ основой ея нужно познакомить. Стихъ не искусственно придуманъ: онъ подсказанъ народу ритмичностью дыханія, движеній ноги при ходьбѣ, движеній руки при однообразной работѣ. Анализомъ стиха нужно поэтому заняться не для того, чтобы дать литературѣ новаго стихотворца, но чтобы направить мысль на значеніе извѣстной ритмичности рѣчи, которая хороша не только въ стихѣ, но и во всякомъ устномъ изложеніи.

Теорія стиля, или стилистика, служитъ вступленіемъ къ теоріи дѣлового сочиненія, въ которомъ, какъ

вообще во всякомъ сочиненіи, можно различать словесную форму, содержаніе и способъ расположенія матеріала, или планъ.

Планъ.

Много непріятныхъ школьныхъ воспоминаній связано у насъ съ этими планами.

Собственно говоря, очень интересной и поучительной работой представляется разборъ плана какого-нибудь художественно, образцово скомпанованнаго сочиненія. Вскрыть гармонію и сообразность частей, необходимо логическую ихъ послѣдовательность, сообразить, почему именно такъ, а не иначе расположены онѣ—все это существенно цѣнно въ педагогическомъ отношеніи. Разумѣется, учащимся должна быть предоставлена инициатива вопросовъ и указаній на то, какъ слѣдуетъ раздѣлить произведеніе. Формулировку отдѣльныхъ частей плана нужно производить сообща. Учитель долженъ явиться на урокъ съ своей, строго-продуманной формулировкой, но не навязывать ее и прислушиваться къ тому, что говорятъ ученики, которые обыкновенно подыскиваютъ выраженія болѣе конкретныя, образныя.

Мы припоминаемъ одинъ урокъ неопытной учительницы. Читалась баллада «Судъ Божій надъ епископомъ». Ученики придумываютъ заглавіе одной части: «жестокость епископа». «Нѣтъ,—поправляетъ учительница,—отношеніе епископа къ народу». «Радость епископа», говорятъ ученики; учительница измѣняетъ: «настроеніе епископа». Конечно, это пріемъ совершенно недопустимый.

Вообще не слѣдуетъ во что бы то ни стало добиваться формулировки частей плана отглагольными существительными. Намъ приходилось видѣть въ результатѣ этого желанія ужасныя уродства, напр., состави-

тель печатнаго руководства предлагаетъ въ немъ такія части въ «характеристикѣ» Плюшкина: «утрата заботъ о главныхъ частяхъ хозяйства», «требованіе отъ крестьянъ прежняго оброка и полное уничтоженіе его временемъ»; преподаватель въ образцовомъ планѣ для ученическаго переложенія «Самумъ» пишетъ: «Разраженіе урагана»; а ученикъ—что же удивляться?—помѣщаетъ въ характеристику Фамусова «нанятіе второй матери».

Признавая полезнымъ логическій разборъ образцоваго произведенія, или — что то же самое — вскрытіе его плана, мы всѣми силами возстаемъ противъ принятаго въ нашей средней школѣ «составленія плановъ» къ сочиненіямъ, которыя еще не написаны, или даже не будутъ и послѣ написаны.

Нѣтъ плана безъ сочиненія, и нѣтъ сочиненія безъ плана. Планъ, какъ общая идея, рождается раньше сочиненія, но планъ, какъ формулированное названіе отдѣльныхъ, но стройно связанныхъ частей, растетъ и зрѣетъ вмѣстѣ съ сочиненіемъ, какъ скелетъ вмѣстѣ съ мясомъ и мускулами.

Выпишемъ страничку изъ одного спеціальнаго «пособія».

Трудъ, его виды и значеніе.
Вступленіе. Опредѣленіе понятія «трудъ».
Изложеніе A. Трудъ и его виды:
a) физическій и умственный,
b) свободный и принудительный,
c) преимущества перваго,
d) производительный и неплодотворный.
B. Значеніе его:
a) гигіеническая сторона его:
α) врожденное человѣку стремленіе къ дѣятельности;
β) необходимость его для удовлетворенія физическихъ потребностей,

γ) укрѣпленіе организма и т. д.

Это не планъ, какъ кажется автору пособія, и ніе часть плана сочиненія.

Мы совершенно не можемъ сказать, не взявшись за дѣло, удастся ли намъ, отвѣчая на эти строки подъ цифрами и буквами разныхъ алфавитовъ, написать сочиненіе, т.-е. будетъ ли въ нашей работѣ содержательность, отсутствіе противорѣчій, логическая послѣдовательность и доказательность, пропорціональность частей.

Написать оглавленіе не значитъ написать книгу, и писать одно оглавленіе совершенно безполезно.

У завзятыхъ «планщиковъ» (выраженіе Пушкина), нерѣдко вырабатывающихся въ средней школѣ, сплошь и рядомъ «планъ», установленный учителемъ, остается самъ по себѣ, а сочиненіе, безсвязное и уродливое,— само по себѣ. Обыкновенно наблюдается раздутое на половину всей работы «вступленіе», такъ что невольно хочется повторить совѣтъ греческаго мудреца: «граждане, запирайте ваши ворота, чтобы вашъ городъ не ушелъ».

Жизненная связь между планомъ и содержаніемъ, ясное пониманіе того, что планъ превращаетъ хаотическую массу въ гармоническое тѣло—все это должно быть хорошо усвоено. Этой цѣли служитъ указанный выше пріемъ разбора образцовыхъ произведеній. Перейдя къ собственнымъ сочиненіямъ учениковъ, учитель долженъ по возможности раскрыть имъ сущность самаго процесса творчества. Хорошо поэтому брать предметомъ сочиненія что-нибудь находящееся передъ глазами, напр., картину и проанализировать весь ходъ работы, составляя ея описаніе. Нѣкоторые болѣе или менѣе общіе выводы касательно сочиненія должны быть установлены съ возможной отчетливостью и простотой. По нашему мнѣнію, эти выводы вкратцѣ могутъ быть формулированы слѣдующимъ образомъ.

Основные типы сочиненій.

Всякое словесное произведеніе относится къ одной изъ двухъ основныхъ группъ: оно служитъ или изображеніемъ внѣшняго, по отношенію къ автору, міра или выраженіемъ его внутренняго міра. Такъ какъ все, воспринимаемое нами изъ внѣшняго міра, мы относимъ къ предметамъ, существующимъ въ пространствѣ, и событіямъ, происходящимъ во времени, то изъ сочиненій, изображающихъ внѣшній міръ, одни будутъ изображеніемъ предметовъ, описаніемъ ихъ, другія же изображеніемъ событій, повѣствованіемъ о нихъ.

Сообразно съ условіями существованія предмета и развитія дѣйствія, опредѣляются основныя требованія пространственной послѣдовательности въ описаніи и временной послѣдовательности въ повѣствованіи.

Группируя признаки предмета или обстоятельства событія не по простѣйшимъ категоріямъ пространства и времени, а по какимъ-либо особымъ соображеніямъ, мы составляемъ уже характеристику того и другого.

На этихъ соображеніяхъ должны быть основаны правила для составленія плана сочиненія описательно-повѣствовательнаго.

Различаемыя при научномъ изслѣдованіи и въ дѣловомъ изложеніи, описаніе и повѣствованіе при живости и яркости художественнаго, поэтическаго языка и воображенія сливаются въ «эпосѣ», въ которомъ вмѣсто научной, дѣловой «характеристики» мы находимъ «типъ».

Другая обширная группа сочиненій включаетъ въ себѣ выраженіе въ словѣ внутренняго міра автора, его мысли или чувства; сообразно съ этимъ устанавливается понятіе о разсужденіи и «рѣчи». Для перваго необходима послѣдовательность логическая, для второй послѣдовательность, или правда, психологическая.

Поэтическое выраженіе мысли и чувства автора слі-вается въ «лирикѣ».

Вотъ въ общихъ чертахъ тѣ прочные опорные пункты, на которыхъ должна основаться вся прикладная часть такъ называемой теоріи словесности, куда входитъ и обученіе составленію сочиненій.

Въ этомъ направленіи нужно проработывать данную часть курса, но насколько быстро и насколько далеко можно въ немъ итти — это зависитъ отъ общаго уровня учащихся и другихъ случайныхъ причинъ.

Послѣ знакомства съ типами чисто словесныхъ произведеній слѣдуетъ указать случаи, гдѣ словесное выраженіе мысли составляетъ часть цѣлаго, соединяясь съ движеніями, дѣйствіями, внѣшней обстановкой, такъ, напр., урокъ въ школѣ, разборъ дѣла на судѣ, исполненіе обряда въ церкви. Такое наглядное, но художественное воспроизведеніе и притомъ типичныхъ явленій жизни есть драма, сложнѣйшій видъ искусства, въ которомъ сливаются и поэзія, и живопись, и музыка, и пр. Школьный спектакль всего лучше можетъ провести въ пониманіи учениковъ необходимую грань между понятіемъ «драма» и понятіемъ «драматическое сочиненіе».

Теорія поэзіи.

Стилистика и теорія дѣлового сочиненія имѣютъ по преимуществу прикладное значеніе, какъ и грамматика, и лишь въ меньшей степени общеобразовательное. Теорія поэзіи, какъ часть теоріи искусства, наоборотъ, важна почти только въ общеобразовательномъ отношеніи. Идеальная цѣль ея—вскрыть всѣ факторы, которыми опредѣлялось и опредѣляется направленіе литературы, и такимъ образомъ ввести въ пониманіе текущей нашей литературы. «Жизнь и поэзія — одно»,

вотъ единственный принципъ въ прохожденіи теоріи поэзіи. Вопросы: Что такое есть романъ? Что такое есть комедія? Что такое есть, наконецъ, «прекрасное»? — должны итти послѣ вопросовъ: Что такое *былъ* романъ? Что такое *была* комедія? Что такое *было* «прекрасное» въ литературѣ востока, античнаго міра, среднихъ вѣковъ и т. д. Въ зависимости отъ мѣстныхъ, частныхъ условій эти свѣдѣнія могутъ быть очень кратки, но ихъ должно быть достаточно, чтобы упрочить въ сознаніи учащихся идею эволюціи литературныхъ направленій. Засорять же память учащихся одними опредѣленіями разныхъ видовъ эпоса, лирики, драмы совершенно безполезно и ужасно скучно.

Теорія поэзіи открываетъ путь къ изученію исторіи литературы.

Пятая ступень. Литература.

Къ этой послѣдней *5-й ступени* учащіеся должны подходить уже съ порядочнымъ запасомъ знаній, имѣющихъ подготовительное значеніе.

Эта подготовка, кромѣ разнообразной проработки матеріала, имѣющагося въ книгѣ для класснаго чтенія, и домашняго чтенія, должна заключаться въ знакомствѣ съ цѣлыми литературными произведеніями или самостоятельными отрывками изъ нихъ. Какъ бы ни была хороша классная хрестоматія—а пока такихъ хрестоматій почти не существуетъ — учитель съ первыхъ шаговъ обученія хорошо сдѣлаетъ, если поставитъ за правило употреблять еженедѣльно одинъ или два урока на то, чтобы читать вслухъ самому какое-нибудь произведеніе. Это и внесетъ разнообразіе въ занятія, заинтересуетъ учащихся чтеніемъ, дастъ образецъ болѣе или менѣе выразительнаго, художественнаго чтенія и послужитъ подготовкой для будущаго курса лите-

ратуры, преподавателю же при элементарной наблюдательности дастъ возможность знакомиться съ индивидуальными вкусами учащихся.

Въ числѣ произведеній, наиболѣе пригодныхъ для этой цѣли, на первомъ планѣ мы указали бы тѣ, въ которыхъ изображается жизнь дѣтей, напр., «Бѣжинъ лугъ» Тургенева, «Сонъ Обломова» изъ ром. Гончарова, «дѣтство Чичикова» изъ «Мертв. Душъ» Гоголя, «Семейная хроника» Аксакова, отрывки изъ «Дѣтства и отрочества» и «Войны и мира» (судьба Пети Ростова) Л. Толстого, «Гуттаперчевый мальчикъ» Григоровича, «Дѣти подземелья» Короленко, «Ванька» и «Мальчики» Чехова, «Крестьянскія дѣти» Некрасова, «Мальчикъ у Христа на елкѣ» и «Дѣтвора» (изъ «Братьевъ Карамазовыхъ») Достоевскаго, изъ «Дѣтства Темы» Гарина, «Одни» Баранцевича, «Сказка о жабѣ и розѣ» Гаршина, «Коля и Колька» и «Маленькій грѣшникъ» Чирикова, «Мама на войнѣ» Дмитріевой, Ангелочекъ» Андреева и т. д. и т. д.

Затѣмъ пригодны для такого чтенія тѣ произведенія, которыя изображаютъ жизнь взрослыхъ людей, но доступны для дѣтскаго пониманія или даже написаны для дѣтей. Матеріалъ этого рода имѣется у всѣхъ почти писателей отъ Жуковскаго и Пушкина до Л. Толстого и Горькаго, напр., сказки русскихъ поэтовъ, нѣкоторые разсказы Тургенева и Григоровича и т. д.

Въ этомъ отдѣлѣ особенно заслуживаютъ вниманія произведенія исторической беллетристики. Несомнѣнно, что мы идемъ къ полному измѣненію постановки исторіи, преподаваніе которой должно отъ именъ, годовъ и «замѣчательныхъ событій» перейти къ изображенію культурныхъ явленій. Въ этомъ отношеніи чрезвычайно полезно, особенно при прохожденіи эпизодическаго курса русской исторіи, обратиться къ помощи русской

литературы. Когда намъ лично приходилось одновременно преподавать и русскій языкъ и исторію въ младшихъ классахъ средней школы, мы выбирали для чтенія приблизительно такія произведенія (варьируя, конечно, этотъ выборъ для каждаго года). Былины народныя и въ переложеніи А. Толстого, сказки, пѣсни народныя и художественныя и баллады въ родѣ «Свѣтланы», «Бѣсовъ» и т. п., «Руслань и Людмила» Пушкина, «Слово о полку Игоревѣ» въ перев. русскихъ поэтовъ, напр., Жуковскаго, «Пѣсня о купцѣ Калашниковѣ» Лермонтова, «Князь Серебряный» и «Трилогія» А. Толстого, «Василиса Мелентьева» Островскаго, «Борисъ Годуновъ» Пушкина, «Дмитрій самозванецъ» Островскаго, «Вечеръ въ теремѣ Алексѣя Михайловича» и «Царь Алексѣй съ соколомъ» Данилевскаго, «Тарасъ Бульба» Гоголя, «Арапъ Петра Великаго» и «Полтава», «Капитанская дочка» Пушкина, «Недоросль» Фонвизина, «Война и миръ» Толстого, «Русскія женщины» Некрасова, «Записки охотника» Тургенева, «Севастополь» Толстого, «Кому на Руси жить хорошо» Некрасова, «Четыре дня» Гаршина и т. д. и т. д.

Изъ указанныхъ произведеній лишь немногія по своему объему могутъ быть прочтены цѣликомъ въ классѣ, и безусловно всѣ должны быть предварительно просматриваемы и размѣчаемы преподавателемъ. По традиціи у насъ часто высказываются совершенно неправильныя мнѣнія о пригодности тѣхъ или иныхъ произведеній для дѣтскаго чтенія. Такъ, напр., приходится наблюдать, что «Дѣтство» Л. Толстого дается очень рано въ руки ученикамъ, которые иногда даже выражаютъ неудовольствіе, когда учитель заявитъ, что будетъ читать отрывки изъ этой книги. И по-своему они правы, такъ какъ уже въ «Дѣтствѣ» интересная фабула разсказа перемежается съ недоступ-

ными и неинтересными для дѣтей философско-психологическими разсужденіями, которыя, конечно, должны выпускаться при классномъ чтеніи.

Съ другой стороны, нѣкоторые интеллигентные родители полагаютъ, что изъ Достоевскаго или Л. Андреева ничего нельзя выбрать дѣтямъ, при чемъ еще приводятъ такой мотивъ, что дѣтямъ не слѣдуетъ бередить нервы. Мы совершенно не согласны съ такими мнѣніями. Конечно, педагогъ прежде всего долженъ быть педагогомъ, а историкъ литературы долженъ обладать извѣстнымъ художественнымъ чутьемъ. Въ этомъ гарантія того, что дѣтямъ не будетъ дано ничего недоступнаго для нихъ, дурного и лживаго въ ту или иную сторону, но зато какъ же можно подтасовывать матеріалъ для дѣтскаго чтенія, чтобы никогда ничѣмъ не пошевелить въ нихъ чувства любви и состраданія?

Пропедевтика литературнаго курса не можетъ ограничиваться чтеніемъ произведеній. Нужно останавливаться съ учениками и на личности писателей. Но это не должны быть «біографіи» въ томъ родѣ, какъ это мы находимъ въ ходовыхъ учебникахъ русской словесности. Учитель долженъ выбрать изъ жизни писателя и по возможности изъ его дѣтскихъ лѣтъ одинъ или нѣсколько яркихъ фактовъ, которые западали бы въ душу дѣтей и, если возможно, иллюстрировать ихъ какимъ-нибудь типичнымъ для даннаго автора произведеніемъ. Нарисуйте дѣтямъ, подъ аккомпанементъ деревенской метели, картину Михайловскаго уединенія Пушкина: полное одиночество, поэтъ отрѣзанъ отъ всего міра, съ нимъ только пріумолкшая у окна его любимая старушка-няня, «подружка бѣдной юности» изгнанника, готовая, какъ умѣетъ, развлекать его пѣсней и сказкой; прочтите, какъ можете выразительнѣе, это чудное стихотвореніе: «Буря мглою небо кроетъ», пощадите его отъ всякаго грамматическаго и

стилистическаго разбора, оставьте дѣтей подъ впечатлѣніемъ всей этой картины—и не говорите, что Пушкинъ былъ національный поэтъ: ваши ученики сами почувствуютъ, какой онъ былъ поэтъ, а когда вы въ послѣдній годъ обученія, можетъ-быть, заговорите и о его національности, они внесутъ въ это слово больше жизненнаго пониманія, чѣмъ засушенный схоластикой гимназистъ 7-классникъ. На 1-мъ или на 2-мъ году обученія вы познакомите дѣтей съ именемъ Лермонтова, но было бы большимъ грѣхомъ говорить имъ о поэтѣ разочарованія, о байронизмѣ и т. д. Нѣтъ, попытайтесь растрогать судьбой малолѣтняго сироты, заставьте пережить ихъ то, что приходилось переживать поэту, да прочтите имъ «Ангела» — и будьте покойны: когда впослѣдствіи вы заговорите о разочарованіи и байронизмѣ, у васъ будутъ понятливые слушатели.

Исторія литературы.

При систематизаціи и пополненіи историко-литературныхъ свѣдѣній на послѣдней ступени обученія нужно избѣжать послѣдней и самой опасной западни и не попасть на рутинную программу нашей средней школы, гдѣ безсвязность и безжизненность исторіи литературы, можно сказать, офиціально возведена въ принципъ. Нужно поставить литературу «дѣльно», какъ выражался Бѣлинскій, чтобы не заносить въ начальную школу «побасенокъ» и побрякушекъ ненужнаго дипломнаго знанія. Съ помощью немногихъ руководствъ для себя, положивъ въ основу классныхъ занятій непосредственное знакомство съ произведеніемъ, учитель долженъ прежде всего для самого себя выяснить живую, органическую связь между жизнью и литературой, чтобы и учащихся черезъ изученіе литературы вести къ пониманію жизни. Въ качествѣ образованнаго че-

ловѣка, въ качествѣ общественнаго дѣятеля, учитель долженъ подходить къ каждому писателю, какъ къ историко-культурному типу. Тогда онъ увидитъ въ родной литературѣ отраженіе родной жизни. Въ томъ, что называется «литературными направленіями», онъ увидитъ показатель соотношенія общественныхъ силъ для данной эпохи, начиная съ господства сановной аристократіи, имѣвшей свою литературу, въ такъ называемомъ, ложно-классицизмѣ, вплоть до трудовыхъ низовъ, предвѣстникомъ выступленія которыхъ былъ успѣхъ произведеній Горькаго. Стоитъ взглянуть на самые портреты нашихъ писателей, чтобы убѣдиться, какъ вѣрна жизни была наша литература на своемъ пути отъ увѣшаннаго орденами державинскаго мундира черезъ интеллигентскій пушкинскій сюртукъ къ рабочей рубахѣ Горькаго и Скитальца. «Какъ лѣтомъ вкусный лимонадъ» въ XVIII столѣтіи и гордый буревѣстникъ» на границѣ XX, всегда и во всѣ эпохи вѣрное отраженіе дѣйствительности, объясненіе настоящаго и проблескъ будущаго для внимательнаго взора, родная литература должна занять свое настоящее мѣсто въ школѣ, преслѣдующей цѣль—воспитать сознательныхъ гражданъ.

Мы не видимъ надобности вдаваться въ гадательныя подробности литературнаго курса будущей общедоступной и обязательной элементарной школы, и вмѣсто того остановимся на нѣкоторыхъ практически провѣренныхъ положеніяхъ относительно постановки преподаванія литературы въ современной средней школѣ.

Объединеніе родственныхъ предметовъ.

Стало общимъ мѣстомъ обвиненіе школы въ многопредметности. Мы готовы повторить, что въ нашей средней школѣ много предметовъ, но при этомъ въ ней нѣтъ

единой науки. Фигурально выражаясь, учащіеся осязаютъ отдѣльныя грани усѣченной пирамиды, не зная, что при ихъ продолженіи онѣ должны сойтись въ общей вершинѣ. У насъ возможны такіе курьезы, что у одного ученика стоятъ четверки по геометріи и двойки по алгебрѣ. Рѣшите, есть ли у него математическія способности! Ближайшей и педагогически (т.-е. не говоря о побочныхъ, «высшихъ» соображеніяхъ начальства) вполнѣ возможной мѣрой школьнаго улучшенія было бы согласованіе программъ, а частью и объединеніе въ однѣхъ рукахъ преподаванія родственныхъ предметовъ и вообще внесеніе нѣкотораго ансамбля въ дѣло образованія. Вѣдь какъ было бы просто и вмѣстѣ съ тѣмъ какъ полезно столковаться естественнику и словеснику въ нѣкоторыхъ общихъ замѣчаніяхъ при сообщеніи понятій о предметѣ, качествѣ, дѣйствіи, мужескомъ и женскомъ родѣ, причинѣ, цѣли, образѣ дѣйствія и т. д.

Что касается литературы, то мы уже давно вездѣ и всегда, какъ только представляется возможность, отстаиваемъ мысль о согласованіи и даже объединеніи преподаванія исторіи и литературы. Иногда приходилось слышать о согласованіи курса исторіи и географіи. Да позволено намъ будетъ здѣсь присоединиться къ мнѣнію г-жи Простаковой, что если географія нужна, чтобы знать, куда ѣдешь, то ее и незачѣмъ изучать: на то есть извозчики, а теперь желѣзныя дороги и пароходы. Поскольку рѣчь идетъ въ географіи о землѣ, какъ части вселенной, ей мѣсто среди природовѣдѣнія, а такъ называемая политическая географія не должна выдѣляться изъ курса исторіи. Возмутительно то, что вслѣдствіе противоестественнаго существованія особаго курса географіи, или уже забытаго или еще не пройденнаго къ тому времени, когда историкъ по своему курсу долженъ коснуться той или другой страны,

многія явленія въ судьбѣ человѣчества совершенно не вырисовываются для сознанія современныхъ образованныхъ людей. Политическая географія въ школѣ, гдѣ курсъ исторіи пріостанавливается на 60 –70-хъ годахъ XIX в., является такой же абракадаброй, какъ и исторія человѣка, разобщенная съ представленіемъ о заселеніи имъ опредѣленной территоріи.

Чтобы исторія—«предметъ» поднялась на высоту исторіи—науки, необходимо къ хронологическимъ таблицамъ присоединять географическія карты и памятники, по крайней мѣрѣ, словеснаго искусства людей.

Намъ не мало приходилось слышать возраженій противъ, «незаконнаго сожительства», какъ выражались наши оппоненты, т.-е. противъ соединенія преподаванія исторіи и литературы.

Любопытно то, что «спеціалисты»-историки и «спеціалисты»-словесники, каждый съ своей стороны опасались за самостоятельность своихъ «дисциплинъ». Дѣйствительно, если «спеціалистъ»-историкъ представляетъ себѣ исторію, какъ учебникъ Иловайскаго, то намъ нечѣмъ его успокоить: несомнѣнно, подъ впечатлѣніемъ геніальныхъ литературныхъ произведеній той или иной эпохи ученики могутъ не запомнить, что «воскликнулъ» въ это время тотъ или иной «добродушный король». Это обстоятельство можетъ порадовать «спеціалиста» словесника, но, въ свою очередь, ему придется примириться съ тѣмъ, что исторія человѣчества, дѣйствительная, великая исторія человѣчества, существующая безъ разрѣшенія учебнаго комитета, включаетъ въ себя и судьбы политическихъ учрежденій, и ростъ матеріальной культуры, и развитіе искусства, въ частности поэзіи, которая, какъ болѣе доступное искусство, по преимуществу можетъ сдѣлаться объектомъ особаго вниманія общеобразовательной школы.

По соображеніямъ методическаго и даже техническаго характера мы стояли бы за передачу объединненаго курса исторіи и литературы въ руки одного преподавателя. При такомъ совмѣщеніи получается болѣе яркое освѣщеніе предмета и сокращеніе времени.

Совершенно очевидно, что дѣло только выиграетъ, если, напр., ученики сразу ознакомятся съ временемъ и личностью Грознаго по фактамъ политическаго, бытового и литературнаго характера вмѣсто того, чтобы въ одномъ классѣ узнать о перепискѣ Грознаго съ Курбскимъ, а въ другомъ объ опричинѣ, боярской думѣ и проч.

Отдѣловъ, которые одинаково близки къ современнымъ программамъ исторіи и словесности, такъ много, что соединеніе этихъ предметовъ, по нашему практически провѣренному расчету, сокращаетъ $^1/_6$ часть учебнаго времени и такимъ образомъ даетъ возможность ввести больше матеріала и лучше проработать курсъ.

«Какъ же возможно такое соединеніе?—говорятъ намъ.—Вѣдь для этого преподавателю нужно обладать исключительнымъ энциклопедизмомъ», чтобы не пострадало «научное достоинство» преподаваемыхъ имъ предметовъ»...

На это прежде всего нужно замѣтить, что согласовать преподаваніе родственныхъ предметовъ можно и безъ соединенія ихъ въ рукахъ одного преподавателя; такое соединеніе важно лишь по многимъ практическимъ соображеніямъ, которыя частью указаны выше. Что же касается «исключительнаго энциклопедизма», такъ это, пожалуй, и вѣрно, когда рѣчь идетъ о новыхъ научныхъ открытіяхъ или, по крайней мѣрѣ, о чтеніи лекцій въ высшей школѣ. Но если преподаватель, окончившій курсъ филологическихъ наукъ въ университетѣ, считается неспособнымъ преподавать одновре-

менно исторію и литературу въ средней школѣ или дѣйствительно не можетъ удержаться на высотѣ необходимыхъ для этого знаній — это совершенно ненормально и совершенно несовмѣстимо съ «научнымъ достоинствомъ» тої науки, на которой «спеціализировался» такой преподаватель.

При современномъ пониманіи задачъ исторіи и исторіи литературы историкъ считаетъ необходимымъ останавливаться не только на политическихъ событіяхъ, но и на духовной и бытовой жизни народа, насколько это проявляется въ созданной имъ литературѣ. Съ другої стороны, и словесникъ не можетъ ограничиться указаніемъ однѣхъ эстетическихъ красотъ литературнаго произведенія, не касаясь его связи съ тої эпохой, когда оно появилось. Нельзя уяснить себѣ «гомеровскаго быта», не познакомившись съ Иліадої и Одиссеей; нельзя обойти крестьянскаго вопроса, говоря о Запискахъ охотника»; смѣшно подмѣчать у Пушкина байронизмъ, не поинтересовавшись, кто такої былъ Байронъ и т. д. и т. д. Это все вещи очень элементарныя, и каждый преподаватель-историкъ или словесникъ такъ или иначе принужденъ бываетъ заглядывать въ области смежныхъ наукъ. Но этими экскурсіями, случайными и безсистемными, ограничиваться нельзя.

Вѣдь помимо необходимости этихъ, такъ сказать, «справокъ , согласованіе преподаванія родственныхъ наукъ требуется и болѣе существенной органической связью между ними.

Богатая или скудная талантами, жизнерадостная или скорбная, восхвалительная или обличительная, литература болѣе, чѣмъ какое-либо другое искусство, является выразительницей общественнаго историческаго момента. Вспомнимъ, напримѣръ, съ какимъ единодушіемъ въ эпоху Отечественной воїны псевдо-

классикъ Озеровъ, сатирикъ Крыловъ, романтикъ Жуковскій, художникъ Пушкинъ аккомпанировали на своихъ лирахъ сентиментальному историку государства россійскаго. Присмотримся, съ какой закономѣрностью падаетъ и повышается общественный интересъ къ Пушкину, Тютчеву, Некрасову, Достоевскому и др. Обратимъ вниманіе на то, что даже формы литературныхъ произведеній находятся въ связи съ особенностями историческаго момента—«путешествія» въ эпоху Петра I, публицистическая литература «дней Александровыхъ прекраснаго начала», элегіи во время реакціи, дневники въ эпоху замиранія общественной жизни, соціальные романы и повѣсти «эпохи великихъ реформъ» и т. д.

На нашихъ глазахъ совершился интересный по своему симптоматическому значенію переходъ отъ Чехова къ Горькому, а затѣмъ одновременно съ реставраціей «людей въ футлярѣ» опять оживленіе чеховскихъ мотивовъ: Сологубъ извлекаетъ изъ старыхъ портфелей чеховскаго періода своихъ Передоновыхъ, и даже арцыбашевскій Санинъ разбираетъ по складамъ чеховскаго «Архіерея».

Едва ли нужно еще доказывать ту мысль, которая понемногу усвоивается даже старыми ея противниками, и потому переходимъ къ практическимъ указаніямъ.

Въ своей личной практикѣ, во избѣжаніе какихъ бы то ни было нареканій, мы старались съ возможной точностью составить свой сводный курсъ пропорціонально количеству часовъ, отведенныхъ официальнымъ годовымъ расписаніемъ на исторію и «словесность». Но недѣльное распредѣленіе часовъ между двумя частями курса мы предоставляли себѣ, наблюдая только по соображеніямъ дидактическаго характера, чтобы на ту или на иную часть не приходилось подъ рядъ болѣе 3—4 уроковъ. Кстати сказать, мы устра-

няли такимъ образомъ вліяніе праздниковъ, которые иногда выпадаютъ такъ, что по какому-нибудь предмету въ теченіе 1—1½ недѣль нѣтъ ни одного урока. Во всякомъ случаѣ для цѣлесообразнаго выполненія нашего плана необходимо, чтобы преподаватель, получивъ по годовому расписанію уроковъ положенное ему число часовъ, могъ утилизировать ихъ совершенно самостоятельно, отводя ихъ то для одного, то для другого предмета, смотря по надобности. У него въ началѣ года должна быть составлена своя «смѣта на весь годъ, разсчитанная такимъ образомъ, чтобы въ окончательномъ счетѣ для каждаго предмета приходилось соотвѣтствующее количество часовъ. Можно привыкнуть къ очень аккуратному выполненію этой смѣты, если принимать въ соображеніе интересы учениковъ и указанія опыта, вносящаго нѣкоторыя поправки въ учебный планъ при его выполненіи. Самому составленію такого плана мы придаемъ громадное значеніе: вѣдь извѣстно, что существованіе бюджета заставляетъ съ большей вдумчивостью относиться къ разсмотрѣнію цѣлесообразности затратъ и не пренебрегать мелкими расходами, которые въ обыкновенномъ хозяйствѣ дѣлаются безрасчетно.

Составивъ свой планъ съ календаремъ въ рукахъ, преподаватель спокойно и увѣренно прорабатываетъ курсъ, и отдѣльныя части этого курса развиваются болѣе или менѣе пропорціонально.

Методъ преподаванія, комбинированіе лекціоннаго элемента, катихизаціи и выспрашиванія уроковъ, назначеніе репетиціонныхъ письменныхъ работъ -все это видоизмѣняется въ зависимости отъ развитія, возраста, количества учениковъ, отъ времени года и т. д.

Въ началѣ, напр., курса пока ученики еще мало развиты и не привыкли къ обобщеніямъ, обращается особое вниманіе на болѣе яркія картины и лица. Ха-

рактеристики эпохъ и событій даются несложныя, при чемъ весь нужный матеріалъ прорабатывается въ классной бесѣдѣ съ учениками.

Въ концѣ, когда ученики, уже взрослые юноши, съ нѣкоторыми установившимися взглядами способны критически отнестись къ словамъ учителя, сознательно ихъ принять или сознательно отвергнуть, преподаватель можетъ, экономя классное время, развить въ своей лекціи полнѣе и глубже свой личный взглядъ, предоставивъ отдѣльнымъ ученикамъ выступить потомъ съ подготовленнымъ дома и точно формулированнымъ возраженіемъ.

Мы нисколько не сомнѣваемся въ допустимости такихъ возраженій, такъ какъ цѣль учителя и воспитателя развить самостоятельную личность въ учащихся, а не рабскую покорность своему авторитету. Задерживая самостоятельную мысль учащихся, не дающую и преподавателю застыть на одномъ мѣстѣ, ревнитель своего престижа самъ обрекаетъ себя на постепенное подчиненіе рутинѣ, между тѣмъ постоянное взаимодѣйствіе между умами учителя и учащихся оказывается прекраснымъ средствомъ противъ школьной тупости, и если учитель съ интересомъ можетъ слѣдить за постепеннымъ умственнымъ ростомъ учениковъ, то и они въ минуты откровенности скажутъ ему, какъ они съ своей стороны приглядываются къ эволюціи въ воззрѣніяхъ своего учителя.

Именно учитель, авторитетъ котораго высоко стоитъ въ глазахъ учащихся, хотя бы они и видѣли нѣкоторые его промахи и ошибки, можетъ лучше всего пріучить ихъ къ достойному, корректному и умѣлому отстаиванію своихъ взглядовъ, и потому намъ представляется очень важнымъ допущеніе преній послѣ какого-нибудь самостоятельнаго ученическаго реферата, сообщенія, возраженія и т. д.

Рефераты, какъ методическій пріемъ, мы считаемъ очень полезными при повтореніи курса литературы или исторіи, которое было бы очень скучнымъ для учениковъ, не запустившихъ своихъ занятій, если бы въ него не вносилось новизны и разнообразія этими рефератами. Темы рефератовъ нужно, конечно, сообщать заблаговременно съ указаніемъ источниковъ.

Не лишнее замѣтить, что чтеніемъ рефератовъ мы пользуемся для сообщенія ученикамъ и нѣкоторыхъ внѣшнихъ лекторскихъ пріемовъ, столь необходимыхъ для насъ, русскихъ людей, не умѣющихъ ни читать ни говорить безъ запинокъ, покашливаній и т. д. Не только въ старшихъ классахъ, но и на протяженіи всего курса нужно устраивать репетиціи устныя или письменныя послѣ каждаго болѣе или менѣе законченнаго отдѣла. Такъ какъ связность представленій является однимъ изъ благопріятнѣйшихъ условій разумнаго, осмысленнаго запоминанія, то мелкому дробленію и медленному прохожденію маленькихъ частей курса мы предпочитаемъ сравнительно быструю проработку болѣе значительнаго отдѣла съ обязательной репетиціей. Конечно, и здѣсь необходима индивидуализація для каждаго класса и каждаго курса.

1-й годъ изученія исторіи и литературы.

Собственно курсъ исторіи и литературы можно начинать не раньше 4 класса современной средней школы. До этого класса всѣ свѣдѣнія имѣютъ характеръ пропедевтики.

Намъ приходилось начинать свой курсъ именно съ 4 класса при 4 урокахъ, данныхъ для русскаго языка, и 2 урокахъ для исторіи.

Курсомъ 3 класса (по учебнику Острогорскаго) ученики уже бывали подготовлены къ вступительнымъ замѣчаніямъ, имѣющимъ характеръ очерка первобытной культуры. Здѣсь же говорилось о поэзіи и религіи, какъ культурныхъ явленіяхъ.

Въ дальнѣйшемъ учебное время дѣлилось такимъ образомъ, что треть его употреблялась на теорію и практику дѣлового сочиненія, треть на усвоеніе матеріала, даваемаго учебникомъ Виппера по древней исторіи, и треть на ознакомленіе съ важнѣйшими литературными формами древняго міра въ ихъ историческомъ развитіи. Двѣ послѣднія части курса излагались въ ближайшей связи.

Изъ восточной поэзіи приходилось пользоваться еврейской религіозной лирикой въ переложеніи нашихъ поэтовъ и нѣкоторыми другими образцами восточной лирики и эпоса, напр., по книгѣ Шерра или Кирпичникова и Корша.

За Востокомъ слѣдуетъ Грецiя. Сопоставленіе природы тамъ и здѣсь сопровождается сравненіемъ вещественныхъ памятниковъ—храмовъ, статуй и пр. и этимъ подготовляется знакомство съ литературой Греціи. Ученики знакомятся съ Гомеровскими поэмами, греческой лирикой и, наконецъ, драмой. (Прекрасный сборникъ Алексѣева «Древне-греческіе поэты».) Образцы драматической поэзіи можно получить и въ дешевыхъ Суворинскихъ изданіяхъ. Обыкновенно прочитывается въ классѣ 5—6 пьесъ Эсхила, Софокла, Еврипида, Аристофана, при чемъ обращается вниманіе не только на структуру драмы и литературныя достоинства, но и на отраженіе жизни въ рѣчахъ дѣйствующихъ лицъ. Установившееся объясненіе успѣха грековъ въ борьбѣ съ персами извлекается изъ трагедіи Эсхила «Персы»; по Аристофану ученики знакомятся съ софистами и т. д. Кстати, мы находили возможнымъ пользоваться Апологіей Сократа

для выясненія личности этого мудреца. Паденіе старой Греціи осязательно чувствуется въ діалогѣ Лукіана «Человѣконенавистникъ».

На русскомъ языкѣ у Гоголя и Тургенева есть прелестныя вещи для сравнительной характеристики Эллады и Рима. Можно воспользоваться и извѣстнымъ отзывомъ Виргилія о грекахъ и римлянахъ. Учащіеся подготовлены къ тому, чтобы узнать о подражательности римской литературы. Они знакомятся съ ея первыми значительными образцами—пьесами Плавта, Теренція, гдѣ встрѣчаютъ излюбленный въ позднѣйшей комедіи типъ плутоватаго слуги. Въ дальнѣйшемъ особое вниманіе останавливается на литературѣ эпохи Августа.

Курсъ 4 класса завершается богатырскимъ эпосомъ новыхъ народностей, о которыхъ идетъ рѣчь на урокахъ исторіи. Роландъ и Нибелунги, Фритьофъ и Садко, святой Алексѣй и Егорій храбрый—герои этого періода.

Приводимъ примѣрную программу этого курса.

Словесность 4 ур.	Востокъ. Грецiя. Римъ.
Дѣлов. соч. 2 ур. Поэтич. соч. 2 ур.	Исторія, 2 урока.
Понятіе объ исторіи: исторія человѣка, исторія народа; исторія войны; исторія религіи; исторія литературы.	
Связь между отдѣльными частями исторіи человѣчества.	
Исторія и теорія словесности. Поэзія, какъ искусство. Языкъ. Письмена. Идея и форма въ произвед. искусства, въ произведеніи словесномъ. Стиль. Дѣловой и поэтич. стиль. Особенности дѣлового стиля.	Истор. и культура. Черты первобытной культуры. Востокъ. Египетъ. Евреи. Финикіяне. Вавилонъ.

Особенности художеств. стиля. Стихи.		Персы.
Элемент. виды сочиненія: описат.-повѣствов., разсужденіе, рѣчь (эпосъ, лирика) драматич. сочин.		Грецiя. Страна. Религiя. Бытъ. Спарта.
Описаніе единичн.	Гомер. поэмы.	Аѳины. Солонъ.
Общія описанія.	Гомер. поэмы.	Пизистратъ. Клисѳенъ.
Самостоят. упраж.		
Разборъ ихъ.		
Худож. описаніе.	Греческая драма Эсхилъ.	Греко-персидскія войны.
Повтореніе.	Софоклъ.	
Повѣствованіе.	Софоклъ.	
Историч. повѣств.	Еврипидъ.	Вѣкъ Перикла.
Разборъ образц.	Еврипидъ.	
Единичное и общее повѣствов.	Еврипидъ. Повтореніе.	Пелопон. войны.
Самост. упражнен.	Аристофанъ.	Софисты. Сократъ.
Чтеніе балладъ Шиллера, Жуковскаго изъ античной жизни.	Ѳеокритъ, Комич. поэма. Повтореніе. Повтореніе.	Македонія. Упадокъ Греціи. Повтореніе. Италія. Римъ.
Характеристика.	Римляне и греки.	Древн. періодъ.
Образцы характ.	Нач. рим. поэзіи.	Патриц. и плебеи.
Образцы характ.		Децемвиры.
Самостоят. упражненія въ связи съ элементами логики.	Римскій театръ. Плавтъ.	Утвержд. римлянъ во всей Италіи. Пунич. войны. То же.
Разсужденіе.		То же.
Разсужд. опредѣленіе.		Римъ послѣ пунич. войнъ.
Разсужд. - классификація.	Политич. рѣчи.	Гракхи. Марій и Сулла.
Разсужд. - доказательство. Виды и	Цицеронъ.	Катилина. 1-й тріумвиратъ.

пріемы доказательствъ.		Цезарь.
Образцы ораторск. рѣчи.	Виргилій. Поэма. Виргилій.	2-й тріумвиратъ.
Субъективизмъ.	Овидій. Тиб. Элег.	Августъ. Тиверій.
Образцы сочиненій съ примѣсью субъективизма, лиризма.	Горацій. Ода. Горацій. Сатира. Ювеналъ. Сатира. Поэзія христіан.	Неронъ. Флавій.
Повтореніе.	Апокрифы.	Господство солдатъ. Константинъ.
Чт. «Два міра» Майкова.	Житія. Христ. и язык. элементы въ поэзіи ново-евр. народовъ.	Переселеніе народовъ. Паденіе З. Р. имп. Германцы.
	Сказка. Пѣсня. Былина.	Славяне.

Въ этомъ примѣрномъ планѣ такъ же, какъ и въ дальнѣйшихъ, мы даемъ указаніе, главнымъ образомъ, на пропорціональное отношеніе частей. Точно указать число часовъ невозможно и не для чего, такъ какъ продолжительность учебнаго года мѣняется, да и число бывшихъ у насъ недѣльныхъ уроковъ—4 и 2 въ данномъ случаѣ—нельзя считать идеальнымъ.

2-й годъ изученія исторіи и литературы.

Въ слѣдующемъ—5 классѣ намъ предоставлялось программой 3 часа на русскій языкъ и 3 часа на всеобщую исторію среднихъ и новыхъ вѣковъ. Курсъ исторіи, очевидно, былъ страшно великъ, и если намъ удавалось достигать результатовъ, то именно благодаря идеѣ соединить курсъ исторіи и литературы.

Избранный учебникъ Виноградова сокращался настолько, что объемъ одного задаваемаго урока не превышалъ трехъ полныхъ страницъ. Весь матеріалъ по исторіи духовной культуры переносился на счетъ времени, даннаго для словесности.

Кромѣ этихъ главъ учебника Виноградова, долгое время не на что было указать ученикамъ, и центръ тяжести нашихъ занятій лежалъ не въ руководствѣ-учебникѣ, а въ классномъ чтеніи и объясненіи избранныхъ произведеній. Въ 4 кл. на это чтеніе уходило нѣсколько болѣе половины, въ 5 — нѣсколько менѣе половины всѣхъ уроковъ, предоставленныхъ на литературу. Въ 4 кл. менѣе, въ 5-мъ болѣе преподаватель останавливается на историко-литературныхъ объясненіяхъ. При классномъ чтеніи къ услугамъ преподавателя изданія Чудинова, павленковскія біографіи, довольно распространенныя теперь и доступныя по цѣнѣ отдѣльныя изданія сочиненій Шекспира, Шиллера, Гёте, Байрона, Гюго и т. д. Конечно, большія произведенія читаются съ пропусками, иногда даже въ отрывкахъ, но если произведеніе такъ представлено ученикамъ, что они имъ заинтересовались, то можно быть увѣреннымъ, что они найдутъ возможность прочесть его дома цѣликомъ.

Россія входитъ въ составъ курса 5 кл. лишь постольку, поскольку исторія ея непосредственно соприкасается съ западно-европейской исторіей; но курсъ русской исторіи, пройденный учениками въ 3 кл., постоянно, какъ только представляется къ этому поводъ, пополняется и освѣщается фактами обще-европейской исторіи. То же самое нужно сказать и о литературной части курса. Мы никакъ не можемъ согласиться съ тѣмъ, что русская литература страдаетъ у насъ отъ увлеченія европеизмомъ. Во-первыхъ, ученики знакомятся съ русскими поэтами-пореводчиками съ Жуков-

скимъ во главѣ. Во-вторыхъ, непосредственное знакомство съ европейской литературой позволитъ ученикамъ впослѣдствіи отнестись осмысленно къ русской литературѣ, не повторять съ чужого голоса о псевдо-классицизмѣ, байронизмѣ и не думать, что русскіе писатели, и лишь они одни, до половины XIX в. только и дѣлали, что «подражали рабски». Въ-третьихъ, интересы русской литературы представлены у насъ нѣкоторыми характерными образцами литературныхъ «направленій» и такими, напр., темами домашнихъ работъ: «Карлъ Моръ и Дубровскій», «Король Лиръ Шекспира и Степной король Лиръ Тургенева», «Шекспировское вліяніе въ Борисѣ Годуновѣ Пушкина», «Изображеніе рыцарства у Пушкина», «Типъ Скупого въ европейской литературѣ», «Чайльдъ Гарольдъ и Онѣгинъ», «Мазепа Байрона и Пушкина» и т. п.

Въ виду извѣстной новизны намѣчаемаго курса мы приведемъ нѣкоторые цифровые расчеты учебнаго времени. На первый отдѣлъ — отъ переселенія народовъ, Карла Великаго или феодализма до Крестовыхъ походовъ—требуется отъ 7 до 21 урока, или въ среднемъ 13 уроковъ; Крестовые походы съ литературою рыцарства занимаютъ въ среднемъ 8 уроковъ, въ томъ числѣ урока 2 уходитъ на знакомство съ отраженіями рыцарскаго романа въ русской литературѣ; эпоха Возрожденія, открытій и изобрѣтеній отнимаетъ въ среднемъ 19 уроковъ (отъ 16 до 23): читаются отрывки изъ Божественной Комедіи (ср. Хожденіе Богородицы по мукамъ и т. п.), новеллы Боккачіо, отмѣчаются нѣкоторые ходячіе сюжеты; гуманизмъ и реформація проходятся при 9 урокахъ; эпоха католической реакціи и XVII в.—18 уроковъ, при чемъ Шекспиръ, Сервантесъ и Мильтонъ занимаютъ половину этого числа. Нѣкоторое вниманіе удѣляется и русской повѣсти XVII в., которая даетъ нѣсколько очень любопытныхъ парал-

лелей для европейскаго романа. «Старый порядокъ» требуетъ въ среднемъ 24 урока (отъ 19 до 27); по крайней мѣрѣ, $^1/_3$ времени употребляется только на чтеніе произведеній Корнеля, Мольера, Дидро, Вольтера, Стерна, Гольдсмита, Свифта и русскихъ псевдо-классиковъ, при чемъ Англіи и Россіи отводится гораздо меньше времени, чѣмъ одной Франціи; напр., отрывки изъ «Чувствительнаго путешествія» Стерна, «Векфильдскаго священника» Гольдсмита и изъ «Бѣдной Лизы» соединяются въ одномъ урокѣ, а Мольеръ занимаетъ урока 4. Эпоха революціи и одновременно съ ней разбираемая нѣмецкая литература (Sturm und Drang-Periode, Лессингъ, Гёте, Шиллеръ) занимаютъ не менѣе 12 уроковъ. Наполеоновская эпоха, эпоха либерализма, Байронъ и байронизмъ разсматриваются при 10 урокахъ. Время 20—40-хъ гг. занимаетъ 15 уроковъ; изъ литературныхъ явленій этого и отчасти слѣдующаго періода видное мѣсто отводится В. Гюго, въ произведеніяхъ котораго, въ связи съ событіями французской политической жизни, литературный романтизмъ переходитъ въ обличеніе соціальной и политической неправды. Послѣдній періодъ, охватывающій «эпоху національныхъ преобразованій» [1]), изучается на 15 урокахъ (колебанія отъ 9 до 21 урока). Изъ отдѣльныхъ литературныхъ представителей этого періода мы останавливались на Золя, Гауптманѣ, Зудерманѣ, Ибсенѣ и, въ предѣлахъ времени, иногда къ концу года, по непредвидѣннымъ причинамъ, сокращавшагося, на представителяхъ русской новой и новѣйшей литературы, въ особенности на сочиненіяхъ теоретическаго характера («Театральный разъѣздъ» Гоголя, «Что такое искусство» Л. Толстого). Въ разное время чита-

---

[1]) См. „Новую исторію“ проф. Виноградова.

лись произведенія Гоголя, Тургенева, Островскаго, Гончарова, Некрасова, Никитина, А. Толстого, Л. Толстого и др.

Примѣрный планъ 2-го года (5-й классъ).

Словесность 3 ур.	Исторія 3 ур.
Развитіе литерат. формъ въ	Всеобщ. исторія среднихъ
въ христ. Европѣ.	и новыхъ вѣковъ.
Національный (языческій),	античный и христіанскій
элементы въ общественной,	матеріальной и духовной
культурѣ ново-европ. народовъ.	
Слѣды ранняго европ. эпоса.	Образованіе варварскихъ
Этцель. Гильдебрандъ.	государствъ.
Пѣснь нибелунговъ.	Папство и имперія VI-XIII в.
Пѣснь нибел. Циклъ Карла.	Исламъ.
Пѣснь о Роландѣ.	Карлъ Великій.
Рыцарскія формы поэзіи.	
	Феодализмъ.
Начатки духовной драмы.	Феодализмъ.
	Имперія и папство.
Мистеріи. Миракли.	
Fabliaux, какъ литература	Крестовые походы.
горожанъ.	
Повт.; сравн. съ русскими	Слѣдствія Крестовыхъ похо-
формами.	довъ.
Данте и «Божеств. Комедія».	Италія XIII—XIV в.
«Адъ».	Англія и Франція XI—XV вв.
«Адъ».	
«Чистилище», «Рай».	
Петрарка. Боккачіо.	
Характеръ итальянск. гу-	Германія и славянскій міръ
манизма.	въ XII—XV вв.
Гуманизмъ въ Германіи.	
Рейхлинъ.	

Эразмъ.
«Похвала глупости».

Балканскій полуостр.
Гуманизмъ и реформація. Открытія и изобрѣтенія.
Лютеръ и реформація въ Германіи.
Обществ. движенія.
Рабле. Цвингли.
Гуманизмъ въ Англіи. Чосеръ. Кальвинъ.
Шекспиръ и его время. Реформ въ Англіи.
Шекспиръ.
Шекспиръ.
Шекспиръ.
Шекспиръ. Католич. реакція.
«Донъ Кихотъ» Сервантеса. Испанія.
Испанія и Англія.
Франція. Польша.
Тридцатилѣтняя война.

Старый порядокъ въ Англіи. Мильтонъ.

Мильтонъ. «Потерянный» и «Возвращенный Рай» Стюарты и Кромвель.
Реставрація.
Журналистика. 1688 г. Парламентаризмъ.
«Робинзонъ». «Гулливеръ». Колоніи.
Америк. возстаніе.

Франція стараго порядка.

Литература. Расинъ. Генрихъ VI. Ришелье.
Корнель (класс. трагедія), Кольберъ. Людовикъ XIV.
Мольеровская комедія. Людовикъ XV.
«Мѣщанинъ въ дворянствѣ» или «Тартюфъ». Старый порядокъ въ Германіи.
Іосифъ II.

Просвѣтительная философія во Франціи. Вольтеръ, Руссо. Монтескье. Энциклопедисты.

Національное движеніе въ нѣм. литер. Лессингъ.	Великая революція во Франціи.
«Фаустъ» или «Вертеръ» Гёте.	
«Разбойники» или «Донъ Карлосъ»	Французская республика.
Орлеанская Дѣва» или Вильгельмъ Тель».	Возвышеніе Наполеона. Наполеонъ.
Байронъ и байронизмъ въ Россіи.	Реакція и либерализмъ.
Романтизмъ на Западѣ и въ Россіи.	Конгрессы. Меттернихъ. Греческое возстаніе.
Викторъ Гюго. «Клодъ Ге или «Послѣдній день».	Іюльская революція.
«Несчастные» или «Соборъ Богоматери».	Іюльская монархія.
Соціальный романъ Ж. Зандъ и Тургенева «Зап. охотн.».	Чартизмъ. Февральская революція. Франція, Германія, Италія.
Натуральная школа въ Россіи.	Реакція. Людовикъ Наполеонъ. Восточный вопросъ. Италія.
«Исторія одного преступленія» В. Гюго.	2-ая имперія и Пруссія. Франко-прусск. война,
Новѣйшая запад.-европейская литература.	Французск. республ. Война 1877—1878 гг. Европа, Америка и Азія за послѣднія десятилѣтія

Относительно обоихъ примѣрныхъ плановъ необходимо сдѣлать общее замѣчаніе. Для краткости выраженія мы употребляемъ въ нихъ много собственныхъ именъ, но въ разработкѣ курса мы, какъ это можно

понять и изъ предыдущаго, придаемъ біографическому элементу второстепенное значеніе. Что касается собственно литературной части обоихъ плановъ, то въ преподаваніи она является не исторіей всеобщей литературы — это вещь не выполнимая въ данныхъ условіяхъ — а теоріей поэзіи, какъ мы ее выше опредѣлили.

Каковы же результаты этого двухгодичнаго курса?

Ученики прочно усвоили теоретическія положенія о постоянной и разнообразной взаимной связи между литературой и жизнью, установленныя на многочисленныхъ фактахъ историческаго прошлаго, анализъ которыхъ впослѣдствіи дастъ свои плоды въ осмысленномъ и самостоятельномъ отношеніи къ современной литературѣ и жизни. Они усвоили общую схему всеобщей исторіи, усвоили характерныя черты отдѣльныхъ эпохъ, имъ знакомы не только по имени важнѣйшіе вожаки идейнаго движенія народовъ. Школа дала имъ нѣкоторый навыкъ въ историко-литературномъ изученіи, которымъ они могутъ послѣ сами воспользоваться для пополненія пробѣловъ, оставленныхъ школой или образовавшихся по недостатку памяти. При безпредѣльности человѣческой любознательности, при загроможденіи памяти у современнаго образованнаго человѣка и при наличности всякаго рода справочной литературы школа и не должна ставить себѣ невыполнимой задачи, чтобы ея воспитанники затвердили разъ навсегда все, что слышали въ ея стѣнахъ, и не думали о необходимости слѣдовать пословицѣ «вѣкъ живи, вѣкъ учись».

Третій годъ изученія исторіи и литературы.

Курсъ 6 класса посвящается русской исторіи и литературѣ (по 3 урока въ недѣлю). Въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ русская исторія изучается параллельно со всеобщей. Такой порядокъ намъ представляется нежелательнымъ, такъ какъ при немъ русская исторія разносится на два и даже на три года, древній и средній періоды ея оказываются вкрапленными въ исторію странъ, имѣвшихъ въ эти отдаленныя эпохи очень мало общаго съ русской исторіей, и при своей блѣдности совершенно теряются среди богатой яркими событіями европейской исторіи. При этомъ между отдѣленными одна отъ другой частями русской исторіи ослабляется живая связь, и извѣстныя обобщенія, которыя въ качествѣ руководящихъ началъ жизни должны быть вынесены изъ этого курса, не могутъ быть обоснованы съ надлежащей ясностью и убѣдительностью.

По нашему убѣжденію, курсъ русской исторіи и литературы, отнесенный на старшій классъ и соединенный въ рукахъ одного преподавателя, лучше достигнетъ цѣли ознакомить учениковъ съ исторіей, бытомъ и духомъ родной страны. Въ особенности ясно и цѣнно преимущество этого способа для до-петровскаго періода, въ которомъ и историческіе и литературные факты, разсматриваемые отдѣльно, не могутъ дать цѣльной и живой картины, такъ что представляются ученикамъ очень скучными.

Давая большую экономію времени, какъ уже было показано выше, соединеніе курса исторіи и литературы открываетъ возможность останавливаться на такихъ памятникахъ, которые обыкновенно не входятъ въ курсъ словесности, а между тѣмъ полны жизненнаго

интереса, напр.: «Повѣсть о псковскомъ взятіи», «Повѣсть о Дракулѣ», «Житіе протопопа Аввакума», сочин. Крыжанича и т. п. (Мимоходомъ сказать, мы при всякой возможности пользуемся современными переводами древнихъ русскихъ памятниковъ или, читая ихъ, переводимъ тотчасъ же на современный языкъ). Въ новомъ періодѣ также есть рядъ произведеній, для которыхъ можетъ найтись мѣсто лишь при указываемомъ способѣ преподаванія, напр., «Записки» Державина, «Записки» Карамзина, «Планъ воспитанія цесаревича» и относящіяся къ нему крайне интересныя статьи Жуковскаго, письма Пушкина, сочиненія второстепенныхъ поэтовъ пушкинской эпохи и др.

Важнымъ преимуществомъ нашего плана является еще то, что при выполненіи его нѣкоторыя событія міровой важности и крупнѣйшія литературныя явленія разсматриваются не одинъ разъ, и чего не могли усвоить ученики въ 4, 5 кл., они усвоиваютъ въ 6. Напр., въ 3 кл. ученики уже знали, что въ XVII в. въ Юго-Западной Руси происходила ожесточенная религіозная вражда, видѣли проявленія этой вражды въ «Тарасѣ Бульбѣ» и пр. Въ 5 кл. при изученіи гуманизма, реформаціи, католической реакціи, они опять останавливались на отраженіи всѣхъ этихъ событій на востокѣ Европы—и пониманіе ихъ становилось шире. Въ 6 кл. мы еще разъ подходимъ къ этимъ событіямъ, слѣдимъ за отголосками гуманизма въ Россіи (Максимъ Грекъ), замѣчаемъ ростъ пытливой религіозной мысли въ ересяхъ, подавляемыхъ Москвой наравнѣ со всякой живой мыслью; судьба Курбскаго поясняетъ психологію ополячивающагося дворянства; судьба первыхъ печатниковъ вводитъ въ пониманіе слабости, которая должна была обнаружиться у нашихъ духовныхъ въ борьбѣ съ иновѣрнымъ ученіемъ; духовная драма вскрываетъ, помимо религіозной, другія причины раз-

горѣвшейся вражды между панами и холопами, — словомъ, вопросъ получаетъ еще болѣе полное освѣщеніе.

Принятіе христіанства, феодализмъ, революція, крестьянскій вопросъ и др. — это все такія явленія, которыя неоднократно разсматриваются въ теченіе училищнаго курса.

Въ общихъ чертахъ учебное время распредѣлялось нами въ 6 кл. такимъ образомъ. Первый періодъ исторіи и литературы, до татарщины, занималъ въ среднемъ 17 уроковъ (колебанія отъ 10 до 22 уроковъ), татарщина и возвышеніе Москвы—15 уроковъ, отъ Грознаго до Михаила -12 ур., отъ Михаила до Софьи—12, Софья и Петръ Великій—13, преемники Петра—13 (по литературѣ эпоха классицизма), правленіе Екатерины и Павла I—20 (по литературѣ—соч. Екатерины, журналы, Фонвизинъ, Крыловъ — журналистъ, Радищевъ, Новиковъ, Державинъ), время Александра I и Николая I—въ среднемъ 21 урокъ (отъ 15 до 25), Александръ II—не менѣе 10 уроковъ.

Примѣрный планъ курса 6 класса.

Словесность 3 ур.
Введеніе. Значеніе изученія
Славяне. Природа. Сосѣди.
Пословицы. Загов. Примѣт.
Сказки.
Старшіе богатыри.
Младшіе богатыри.
Новгородскіе богатыри.
Апокрифы и
духовные стихи.

Исторія 3 ур.
русск. исторіи и литературы.
Бытъ. Вѣрованія. Поэзія.
Первые князья. Вѣче.
Христіанство. Церковь.
Бытъ.
«Русская Правда».
Новгородъ.
Общая характеристика
культуры XI—XII вв.

Лѣтопись и хожденіе игумена Даніила.
Поученіе Мономаха.
«Слово о полку
Игоревѣ».

Мономахъ.

Нашествіе татаръ.	Пѣсни о татарахъ.
	Татарское иго.
«Задонщина».	Возвышеніе Москвы.
	Донской. Василій I—II.
Религіозно-политич. литер.	Юго-Западн.-Русь.
Политич. литература.	Паденіе Новгорода. Литва.
	Софія Палеологъ. Судебники Ивана III.
Максимъ Грекъ. Нилъ Сорс.	Василій III.
Иванъ IV. Воспитаніе его.	Литерат. труды. Эпоха.
Грозный и Курбскій.	Время Ивана IV.
«Домострой», какъ памятн.	письменности и быта.
Пѣсни о Грозномъ.	Ѳеодоръ.
Пѣсни о смутѣ.	Крестьянскій вопросъ.
	Годуновъ и Лжедмитрій.
	Василій Шуйскій.
	Конецъ смуты.
Западная Русь XVI—XVII вв.	Унія. Іезуиты. Школа.
Схоластика въ Москвѣ.	Михаилъ Романовъ.
Полоцкій.	Алексѣй.
Реакція противъ новшествъ.	Расколъ. Писан. Аввакума.
Пѣсни времени Алексѣя.	Разинъ.
Котошихинъ и его сочиненіе.	Малороссія. Ѳеодоръ.
Повѣсть о «Горѣ» и «Ершѣ».	Царь. Дума. Земск. Соборъ.
Новыя вѣянія въ пов. о «Фролѣ» и «Грудцынѣ».	Судъ. Населеніе. Торговля. Церковь.
	Софья. Воспитаніе Петра.
Общій характеръ и ходъ реформы. Культ. и просвѣт. значеніе.	
Газеты. Учебники.	Внѣшнія событія петр. времени.
Театръ. «Владим.» Ѳеофана Прокоповича.	Сословныя реформы.
Стеф. Яворскій.	Церковь. Судъ. Управленіе.

Посошковъ.
Татищевъ.
Кантемиръ участіе его въ полит. событіяхъ.
Кантемиръ.
Кантемиръ.
Тредьяковскій.
Ломоносовъ.
Ломоносовъ.
Сумароковъ и Волковъ.
Общая характеристика екатер. времени. Иноземныя вліянія въ жизни и литературѣ.
Сочин. Екатерины II.
Журналы.
Новиковъ.
Масонство.
Херасковъ.
Фонвизинъ.
Фонвизинъ.
Фонвизинъ.
Державинъ.
Державинъ.
Державинъ.
Крыловъ-сатирикъ.
Крыловъ-баснописецъ.
Басни Крылова.
Сентиментализмъ. Радищевъ и Карамзинъ.
Карамзинъ-писатель.
Карамзинъ-историкъ.
Жуковскій и романтизмъ.
Жуковскій.
Жуковскій.
Жуковскій и Рылѣевъ.
Грибоѣдовъ.

Сотрудн. Петра.
Преемники Петра.
Анна Іоанновна.
Бытъ и нравы пол. XVIII в.
Время Елизаветы Петровны.
Петръ III.
Личность Екатерины II.
Обстоятельства воцаренія.

Царствованіе Екатерины Второй.

Павелъ I.
Александръ I.
Первые годы.
Карамзинъ и Сперанскій
1812 годъ.
Вѣнскій конгрессъ.
Реакція.
14 декабря.
Николай I.

«Горе отъ ума».	Николай I.
«Горе отъ ума».	Николай I.
Характеръ эпохи. Сознаніе необходимости реформъ въ литературѣ николаевск. времени.	
Крестьянск. вопросъ въ литерат. (Пушк., Тургеи.).	Крымская кампанія.
	19 февраля.
Судъ въ литерат. (Гоголь).	Судебная реформа.
	Земство.
	Всеобщ. воинск. повин.
	Народн. образованіе.
	Кавказъ.
	1877—1878 гг.

Въ послѣдней части этого курса нельзя не замѣтить, что на литературу новѣйшаго періода отведено слишкомъ мало времени.

Дѣло въ томъ, что по программѣ тѣхъ учебныхъ заведеній, гдѣ практиковался нашъ способъ прохожденія исторіи и литературы, курсъ исторіи заканчивается въ 6 классѣ, литература преподается и въ 7. Въ виду этого курсъ построенъ такимъ образомъ, что въ цѣломъ изучается литература лишь до Пушкина, изъ Пушкинскаго же и дальнѣйшихъ періодовъ разсматриваются лишь такія произведенія, которыя тѣснѣйшимъ образомъ связаны съ историческими событіями и яркими общественными явленіями, ближайшее же знакомство съ біографіей писателей, къ этому времени окончательно разставшихся съ мундирами, и разборъ художественно-психологическій относятся къ послѣднему классу, гдѣ въ теченіе перваго полугодія изучаются Пушкинъ, Лермонтовъ, Гоголь, Кольцовъ.

Насъ не вполнѣ удовлетворяла такая постановка дѣла, и намъ желательнѣе было бы курсъ всеобщей исторіи и литературы въ 5 классѣ и курсъ русской исторіи и литературы въ 6 классѣ доводить только

до конца XVIII в., до французской революціи включительно, съ тѣмъ чтобы въ 7, послѣднемъ, классѣ со всей обстоятельностью, съ какой только возможно, пройти исторію Европы отъ французской революціи до настоящаго времени, съ изложеніемъ литературныхъ и вообще идейныхъ теченій XIX вѣка.

Заключительный курсъ.

Намъ остается сказать о заключительномъ курсѣ по новѣйшей русской литературѣ, который проработывался нами въ теченіе 2 полугодія въ старшемъ классѣ семиклассной школы, а потомъ и въ теченіе всего года въ старшемъ классѣ восьмиклассной школы другого типа.

Поэзіей Гоголя и критикой Бѣлинскаго заканчивается новый періодъ русской литературы и начинается новѣйшій.

При этомъ въ распоряженіи преподавателя остается уроковъ 30—35 при полугодичномъ, 50—70 при годичномъ курсѣ.

Но если бы уроковъ было и вдвое больше, то что же съ ними дѣлать, когда за Гоголемъ открывается длинная галлерея писателей, о каждомъ изъ которыхъ создалась цѣлая литература. Въ прошломъ можно было, хотя бы и условно, говорить о Ломоносовскомъ, Державинскомъ, Карамзинскомъ періодахъ. Но вѣдь нельзя говорить о Тургеневскомъ, Толстовскомъ періодѣ и т. д.

Помимо недостатка времени, ясно, что *исторія* невозможна въ отношеніи этого періода и по многимъ другимъ причинамъ. Тамъ, гдѣ въ изложеніи невольно или волею допускаются пропуски, умолчанія, уже нѣтъ исторіи, а въ лучшемъ случаѣ критика (если подборъ матеріала дѣлается по субъективнымъ,

по свободнымъ побужденіямъ), и въ методическомъ отношеніи смѣшивать исторію съ критикой недопустимо.

Дѣлаютъ такъ: берутъ романъ Тургенева, разбираютъ его, потомъ другой романъ, затѣмъ романъ Гончарова, комедію Островскаго... Но не проще ли ученикамъ прочесть эти произведенія, а потомъ взять Добролюбова, Писарева, Михайловскаго, Овсянико-Куликовскаго... И потомъ «разобрать» въ теченіе часа-двухъ романъ Тургенева или Толстого—дѣйствительно ли это значитъ вскрыть всю массу идей, вложенныхъ въ произведеніе, иногда создававшееся годами?

Какъ же въ концѣ-концовъ съ пользой употребить немногіе послѣдніе часы, оставшіеся въ распоряженіи?

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ, раздумывая надъ систематизаціей класснаго чтенія въ одномъ спеціально-педагогическомъ учебномъ заведеніи, мы остановились на мысли выбрать произведенія, дающія картину воспитанія. Получился такой рядъ: «Капитанская дочка», «Недоросль», «Онѣгинъ», «Мертвыя души», «Обломовъ», «Дѣтство и Отрочество», «Пунинъ и Бабуринъ», «Дворянское гнѣздо», «Крестьянскія дѣти», «Кулакъ», Никитина, «Пучина», «Свои люди—сочтемся», «Братья Карамазовы», «Крутыя горки», Полонскаго.

Нетрудно было подмѣтить, что послѣдовательный обзоръ содержанія этихъ произведеній, сдѣланный по одной руководящей темѣ, дастъ болѣе чѣмъ только отдѣльныя картины воспитанія: бросается въ глаза эволюція общественнаго воспитанія, эволюція взглядовъ на воспитаніе, выраженныхъ писателями, получается въ концѣ-концовъ картина общественной жизни по отдѣльнымъ эпохамъ.

Тогда планъ заключительнаго курса русской литературы вчернѣ обрисовался. Авторитетное оправданіе

его мы нашли въ очеркѣ Гончарова: «Лучше поздно, чѣмъ никогда». Обозрѣвая содержаніе своихъ романовъ, Гончаровъ говоритъ, между прочимъ, что онъ видитъ «не три романа, а одинъ». «Я самъ не могу смотрѣть на свои романы иначе, какъ въ ихъ послѣдовательной связи». «Всѣ они связаны одной *общей нитью*, одной послѣдовательной идеею». Эта «общая нить» — ростъ сознанія необходимости труда, живого дѣла, борьбы съ застоемъ, переходъ русскаго общества отъ «сна» къ «пробужденію». На эту необходимость послѣдовательнаго разсмотрѣнія своихъ романовъ, изображающихъ хронологически общественное развитіе, указываетъ и Тургеневъ въ своемъ предисловіи къ изданію сочиненій.

Но нѣкоторые моменты общественной жизни привлекаютъ вниманіе не одного автора: вспомнимъ, напр., близнецовъ — Рудина и Агарина («Саша» Некрасова) Очевидно, что въ интересахъ цѣльности общей картины произведенія слѣдуетъ сгруппировать не по авторамъ, не по степени ихъ литературныхъ достоинствъ, не по времени ихъ появленія на свѣтъ, а въ порядкѣ историческаго развитія общественныхъ типовъ, обрисованныхъ въ произведеніи.

На этомъ мы и остановились: въ заключительномъ курсѣ русской литературы, пользуясь всей глубиной литературнаго и общаго развитія учениковъ, нужно дать картину послѣдовательнаго роста того общества, въ которое имъ предстоитъ скоро вступить, во избѣжаніе же расплывчатости и, такъ сказать, необозримости матеріала слѣдуетъ сгруппировать разбираемыя произведенія около одного общественнаго *явленія*, имѣющаго кардинальное значеніе.

Такихъ группировокъ, очевидно, можетъ быть неограниченное количество, но онѣ ничего общаго не имѣютъ и не должны имѣть съ подборомъ произведеній, окрашенныхъ одной *тенденціей*, или съ выжи-

маніемъ per fas et nefas изъ каждаго читаемаго произведенія какой-либо одной опредѣленной *идеи*.

Для наглядиаго знакомства съ примѣненіемъ нашего плана, мы укажемъ на нѣкоторые проработанные нами курсы.

Въ весеннее полугодіе 1901 г., въ виду 40-лѣтія освобожденія крестьянъ, мы положили въ основу курса именно это событіе, и планъ курса получился такой.

Сначала дана была картина положенія низшихъ классовъ населенія въ до-реформенный періодъ. Съ этой цѣлью разобраны были произведенія «Антонъ Горемыка» Григоровича, «Записки охотника» Тургенева и «Записки изъ мертваго дома» Достоевскаго. Для характеристики до-реформеннаго дворянства, въ связи съ существованіемъ крѣпостного права, взяты были «Обломовъ» и «Рудинъ», какъ лучшіе представители сословія, и типы рядового дворянства по «Запискамъ охотника». Дворянское разореніе отмѣчено было по пьесѣ «Не въ свои сани не садись» Островскаго, у котораго взята и характеристика стараго купечества: «Свои люди — сочтемся». Женскіе типы представлены были Катериной Островскаго, Ольгой и Вѣрой Гончарова. «Слабымъ мерцаніемъ» будущей зари освобожденія явились Кулигинъ въ «Грозѣ», Митя («Бѣдность не порокъ»), «Хорь» у Тургенева. Въ произведеніяхъ «Доходное мѣсто», «Отцы и дѣти», «Наканунѣ» указаны черты «кануна» реформъ. Самый моментъ реформы, лирически переданное впечатлѣніе 19-го февраля— «Пушинъ и Бабуринъ». Новые люди уже дѣйствуютъ въ «Аннѣ Карениной»—дворянинъ Левинъ, въ «Бѣшеныхъ деньгахъ»—купецъ Васильковъ (Телятевъ и Кучумовъ— остатки прежняго величія); въ «Нови» — разночинецъ Соломинъ.

Другой курсъ построенъ по схемѣ «интеллигенція и народъ». Эрастъ и Бѣдная Лиза—вотъ символъ «пер-

вой любви» между нарождавшимся интеллигентомъ-дворяниномъ и народной массой. Пьеръ и Каратаевъ («Война и миръ») — это уже болѣе достойная встрѣча. Пьеръ «опростился», онъ готовъ на все, чтобы народу стало легче. Смѣлые гибнутъ, и страдающія за нихъ «Русскія женщины» находятъ долю утѣшенія только въ «золотомъ сердцѣ» народномъ. Надолго разобщены интеллигенція и народъ. Отъ этого разобщенія больны «Гамлеты Щигровскаго уѣзда». Что получаетъ народъ отъ своихъ господъ? Объ этомъ даютъ понятіе «Льговъ», «Бирюкъ», «Хорь и Калинычъ», «Два помѣщика», «Однодворецъ Овсянниковъ». Герой «Свиданія» (тоже въ «Запискахъ охотника») и знаменитый обломовскій Захаръ—вотъ продукты близости къ тогдашнему «интеллигенту». И даже въ «Мертвомъ домѣ» не гаснетъ ненависть и подозрительность мужика къ дворянину. Близокъ новый общественный подъемъ: изъ народа вышедшій интеллигентъ Кулигинъ не боится «Грозы», не боится и Дикихъ съ Кабанихами. Интеллигентъ-разночинецъ Базаровъ, еще подсмѣиваясь и надъ собой и надъ мужикомъ, идетъ къ нему и умираетъ около него. Интеллигентъ-иностранецъ Инсаровъ «наканунѣ» настоящаго дня говоритъ, что сила его въ томъ, что онъ и послѣдній нищій въ Болгаріи думаютъ одно и то же. Наконецъ, и русскій дворянинъ-интеллигентъ снова пошелъ къ народу—это Левинъ («Анна Каренина»). Но старая зараза сильна, а ученикъ Ивана Карамазова, Смердяковъ, это «передовое мясо» гибнетъ отъ этой заразы («Братья Карамазовы»). Новые, лучшіе всходы уже поднялись: они видны въ комедіяхъ Островскаго: «Не все коту масленица», «Горячее сердце». Прежнія рамки «интеллигенціи» и «народа» распадаются. Поминая только что умершаго Михайловскаго, мы отмѣтили, какъ онъ взглянулъ на этотъ вопросъ. На голодѣ («Земля» Ѳедорова) разрѣшаются прслѣднія

недоразумѣнія, и въ «Тучкахъ» Дмитріевой передъ нами отбросившая племенныя, сословныя и религіозныя преграды, всероссійская интеллигенція, союзница трудового народа.

Еще одной схемой было: «Отцы и дѣти»—мирныя, а чаще враждебныя встрѣчи двухъ поколѣній на пространствѣ истекшаго столѣтія. Въ «Войнѣ и мирѣ» двѣ такихъ встрѣчи: Петя и старый графъ, слившіеся въ общемъ энтузіазмѣ, когда все сравнялось, все сгладилось передъ одной общей бѣдой, а потомъ Николенька съ безмолвнымъ, но нервнымъ участіемъ слѣдящій за Пьеромъ въ его спорѣ съ представителемъ понятій старшаго поколѣнія. Послѣ Николеньки и его сверстниковъ остался чувствительный, но не столь пылкій Кисельниковъ; избѣжавъ борьбы, онъ гибнетъ безъ борьбы въ «Пучинѣ» (ком. Островскаго), гдѣ мирно копошатся отцы», и такой исходъ «безкостнаго романтизма» становится «Обыкновенной исторіей». Полная глубокаго интереса картина расплаты «дѣтей» за длинный рядъ ошибокъ, увлеченій и измѣнъ «отцовъ» и «дѣдовъ» мы видѣли въ «Дворянскомъ гнѣздѣ». И въ лицѣ Жадова («Доходное мѣсто») и Базарова («Отцы и дѣти») «дѣти» потребовали къ отвѣту «отцовъ», отвернулись отъ нихъ. Но сильная «бабушка» сбросила принесенную «дѣтьми» новую правду въ объятія «новой лжи» («Обрывъ»). Впрочемъ, сама же она потомъ въ изступленіи не находила себѣ мѣста отъ горя. За «бабушкой», по признанію автора «Обрыва», стояла Россія. И въ смертельной враждѣ отца и «Братьевъ Карамазовыхъ» гласное разбирательство на судѣ вскрыло за семейной драмой общественную. Еще новая, роковая встрѣча «отцовъ» и «дѣтей» («Новь» Тургенева), «дѣти» надолго обезсилены и смяты. Ихъ ограждаютъ отъ всякаго честнаго «Порыва» (Вересаева) любящіе отцы, и, нарушивъ отцовскіе совѣты, они томятся «На порукахъ»

(Чириковъ), слышатъ слезы и проклятія «отцовъ». Они или уступаютъ «отцамъ» и, отбросивъ свѣтлые идеалы, скрываются «Въ туманѣ» (Андреева), или колеблются между двумя «правдами» («Мѣщане» Горькаго) или, наконецъ, создаютъ себѣ опыты новой жизни («Моя жизнь» Чехова). Рядомъ съ Нилами («Мѣщане»), вышедшими изъ низовъ, «дѣти» «Вишневаго сада» (Чеховъ) и «Дачниковъ» (Горькій) набираются силъ и рѣшимости, чтобы ураганомъ двинуться на «Страну отцовъ» (Гусевъ-Оренбургскій).

Въ одномъ изъ послѣднихъ курсовъ у насъ была взята схема: «Русская женщина», и послѣ изложенія взглядовъ Бѣлинскаго на положеніе женщины разсматривались произведенія: «Дворянское гнѣздо», «Бѣдность не порокъ» и «Бѣдная невѣста», «Записки охотника», «Обыкновенная исторія», «Саша», «Наканунѣ», «Обломовъ», «Доходное мѣсто», «Отцы и дѣти», «Что дѣлать?», «Обрывъ», «Преступленіе и наказаніе», «Новь», «Братья Карамазовы», «Анна Каренина», «Крейцерова соната», «Безъ вины виноватые», «Воскресеніе», «Вишневый садъ», «Дачники».

Вотъ сжатыя, сухія схемы нашихъ заключительныхъ курсовъ русской литературы; тутъ, какъ видитъ читатель, нѣсколько крупныхъ произведеній нашихъ старшихъ классиковъ, и насколько позволяетъ время, нѣсколько вещей современной беллетристики.

Подобно плану преподаванія всеобщей исторіи въ связи со всеобщей литературой, этотъ планъ заключительнаго курса мы не только испытывали на практикѣ, но и давали его на теоретическое обсужденіе въ собраніяхъ профессіональныхъ педагоговъ и лицъ, интересующихся школой. Въ предыдущемъ изложеніи мы приводили тѣ разъясненія, какія намъ приходилось давать на возраженія нашихъ оппонентовъ. Однимъ изъ лицъ, согласныхъ съ нашимъ заключительнымъ курсомъ,

высказана была мысль, что такимъ же образомъ хорошо было бы преподавать и всю исторію литературы.

Мы признаемъ, что это было бы хорошо, но недостаточно.

Мы считаемъ необходимымъ, чтобы учащіеся освоились сначала съ методомъ изученія исторіи и исторіи литературы, и къ достиженію этой цѣли мы идемъ, оперируя надъ фактами удаленнаго отъ насъ прошлаго, надъ событіями, законченными и болѣе или менѣе хорошо опредѣлившимися въ ихъ причинахъ и послѣдствіяхъ,—словомъ, надъ матеріаломъ, доступнымъ для болѣе полнаго и спокойнаго обсужденія.

Заключительный же курсъ даетъ практику не въ изученіи исторіи и литературы, а въ осмысленіи ближайшей къ намъ и современной текущей дѣйствительности по литературнымъ произведеніямъ.

Это не совсѣмъ одно и то же.

Въ первомъ случаѣ преподаватель, по преимуществу какъ спеціалистъ въ извѣстной области знаній, долженъ научить воспитанниковъ искать и уважать *научную истину*, а во второмъ онъ еще, кромѣ того, и какъ гражданинъ, въ большей мѣрѣ, чѣмъ прежде,—имѣя передъ собою уже вступающихъ въ жизнь юношей,—пользуется правомъ развить въ нихъ вниманіе и любовь къ *жизненной правдѣ*.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

	Стр.
Предварительныя замѣчанія.	3
Мѣсто роднаго языка въ школѣ.	6
Русскій языкъ въ инородческой школѣ.	10
Первая ступень обученія. Развитіе рѣчи.	13
Первыя книги.	16
Объяснительное и выразительное чтеніе.	18
Заучиваніе наизусть.	20
Обученіе правописанію.	21
Вторая ступень. Этимологія.	22
Третья „ Синтаксисъ.	25
Четвертая „ Сочиненіе.	27
Переложеніе и сочиненіе.	29
Самостоятельныя сочиненія.	32
Теорія дѣлового сочиненія.	37
Планъ.	39
Основные типы сочиненій.	42
Теорія поэзіи.	43
Пятая ступень. Литература.	44
Исторія литературы.	48
Объединеніе родственныхъ предметовъ.	49
1-й годъ изученія исторіи и литературы.	56
2-ой годъ изученія исторіи и литературы.	61
Третій годъ.	69
Заключительный курсъ.	75

ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСКІЙ. Д. Н., профессоръ. **Гоголь въ его произведеніяхъ.** Къ столѣтію великаго писателя. Цѣна **50** коп.

Уч. Отд. Мин. Тор. и Пром. **одобрено** для ученическихъ библіотекъ коммерческихъ училищъ.

Изъ предисловія: „Задача этой книжки—дать, въ хронологическомъ порядкѣ, общій очеркъ **художественной** дѣятельности Гоголя и представить посильную критическую оцѣнку важнѣйшихъ произведеній его... Насъ интересуютъ созданія его поэтическаго генія, сами по себѣ, какъ они есть, и мы постараемся разобраться въ ихъ сильныхъ и слабыхъ и отдѣлить то, что въ нихъ есть вѣчнаго, не увядающаго, отъ временнаго, преходящаго".

ЕГО ЖЕ. Теорія поэзіи и прозы. Руководство для средней школы и для самообразованія. 164 стр. Ц. **60** коп.

Мин. Нар. Пр. **допущено** въ качествѣ учебнаго руководства для среднихъ учебныхъ заведеній (для VIII класса мужск. гимназій).
Уч. Отд. Мин. Торг. и Пром. **допущено** въ качествѣ учебнаго руководства для коммерческихъ училищъ.

Изъ предисловія: „Предлагаемая книга является попыткою внести въ преподаваніе такъ называемой „теоріи словесности" нѣкоторыя новыя точки зрѣнія, выдвигаемыя научными изысканіями въ области теоріи и психологіи художественнаго и прозаическаго творчества, и устранить то, что въ традиціонномъ изложеніи этого предмета представляется пережиткомъ старой схоластики".

Изъ отзыва „Журнала Мин. Нар. Пр.": „Слѣдуетъ признать новый учебникъ не только оригинальнымъ и строго продуманнымъ, но и замѣчательно стройнымъ и выдержаннымъ по плану".

ОСТРОГОРСКІЙ, В. Краткій учебникъ теоріи поэзіи. Для мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеній и самообразованія. 78 стр. Ц. **50** коп.

Мин. Нар. Пр. **допущенъ** въ качествѣ руководства для среднихъ учебныхъ заведеній.

ЕГО ЖЕ. Руководство къ чтенію поэтическихъ сочиненій (по Эккардту). Съ приложеніемъ краткаго учебника теоріи поэзіи. Для мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеній и самообразованія. XIV+111+107+78 стр. Ц. **1** р.

Мин. Нар. Пр. **одобрено** для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ зеведеній, городскихъ училищъ, для библіотекъ учительскихъ институтовъ и семинарій, для учительскихъ библіотекъ низшихъ училищъ и для безплатныхъ библіотекъ-читаленъ. Учен. Ком. Вѣдом. учрежд. Импер. Маріи **рекомендовано** для употребленія въ качествѣ пособія при обученіи русской словесности въ старшихъ и педагогич. классахъ средн. учебн. заведеній Вѣдомства.

НОВАЯ КНИГА

С. А. ЗОЛОТАРЕВЪ.

ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОЧЕРКИ.

Пушкинъ и русское общество. Гоголевская Русь. И. С. Тургеневъ въ его жизни и творчествѣ. Философія Л. Толстого въ его художественныхъ произведеніяхъ. СПБ. 1909 г.; стр. 175, цѣна **60** коп.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНІЕ КНИГИ:

Пушкинъ и русское общество. Біографія Пушкина въ связи съ общественными явленіями его времени. Личность П. по новѣйшимъ даннымъ. Измѣненія въ пониманіи и оцѣнкѣ личности и творчества поэта отъ его смерти до нашихъ двей.

Гоголевская Русь. Современная Гоголю Русь въ его изображеніи. Писательская драма бытописателя Гоголевской Руси. Живучесть Гоголевской Руси.

И. С. Тургеневъ въ его жизни и творчествѣ. Литературные и общественные взгляды Тургенева. Общественные типы 30—70-хъ годовъ въ произведеніяхъ Тургенева.

Философія Л. Толстого въ его художественныхъ произведеніяхъ. Искусство и философія въ творчествѣ Л. Толстого. Отраженіе философскихъ взглядовъ во всѣхъ художеств. произведеніяхъ Толстого. Сила и слабость ученія Толстого.

Цѣна 30 коп.